INSTYTUT OŚWIATY DOROSŁYCH

WYBRANE ZAGADNIENIA OŚWIATOWE

WARSZAWA 1931

WYBRANE ZAGADNIENIA OŚWIATOWE

PUBLICATION OF THE INSTITUTE OF ADULT EDUCATION — № 71

SELECTED PROBLEMS OF ADULT EDUCATION

SIX REPORTS GIVEN DURING
THE WORLD CONFERENCE ON ADULT EDUCATION
IN CAMBRIDGE

WARSAW 1931

WYDAWNICTWO INSTYTUTU OŚWIATY DOROSŁYCH — № 71

WYBRANE ZAGADNIENIA OŚWIATOWE

SZEŚĆ REFERATÓW, WYGŁOSZONYCH
NA WSZECHŚWIATOWEJ KONFERENCJI
OŚWIATY DOROSŁYCH W CAMBRIDGE

WARSZAWA 1931
SKŁAD GŁÓWNY W INSTYTUCIE OŚWIATY DOROSŁYCH
UL. NOWOGRODZKA 21, TELEFON 878-03. P. K. O. 2.128

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

PRZEDMOWA

Książka niniejsza ukazuje się jako pokłosie Wszechświatowej Konferencji Kształcenia Dorosłych w Cambridge 1929 r. Polska w konferencji tej wzięła bardzo żywy udział, co się wyraziło w intensywnej pracy przed i w czasie konferencji. Opis toku tych prac i sprawozdanie z samej konferencji, pióra prof. R. Dyboskiego, znajdzie czytelnik na innem miejscu [1]).

Organizatorzy tej pierwszej po wojnie konferencji, poświęconej zagadnieniom oświaty dorosłych, konferencji, przygotowywanej prawie przez dwa lata, spodziewali się wielkich po niej wyników.

Myślą przewodnią konferencji było zgromadzenie z całego świata ludzi, biorących udział w tworzeniu ideologji ruchu kształcenia dorosłych, w celu wyjaśnienia i przedyskutowania podstawowych zagadnień w świetle wiedzy, zdobytej z praktyki i doświadczenia.

Ci, co jechali na tę konferencję, takich właśnie wyjaśnień szukali lub radzi byli omówić konkretne sformułowania celów i zasad.

„Jest rzeczą charakterystyczną dla oświaty dorosłych— czytamy w prospekcie konferencji — iż wyraża się ona w rozmaitości form, występuje w różnych postaciach, będących

[1]) Patrz: „Zagadnienia Oświaty Dorosłych" dwie konferencje, Warszawa 1930. Skład główny w Instytucie Oświaty Dorosłych, Nowogrodzka 21.

wynikiem aktualnych potrzeb społeczeństwa, jego dziejów i warunków bytu; czasem służy celom politycznym, społecznym czy gospodarczym, ale zawsze opiera swą siłę dynamiczną na dążeniach człowieka, pragnącego rozwinąć się i przygotować do lepszego zrozumienia życia ludzkiego we wszechświecie — pragnącego w pełni zrealizować swą własną osobowość".

Otóż o pochwycenie tej idei motorycznej, zdaje się, głównie chodziło uczestnikom. Każdy miał ją może sformułowaną, ale chciał sprawdzić, porównać...

„Nie wierzę w metody [1]). Wierzę w ideje. Wierzę, że tam, gdzie jest słuszna i żywotna idea, znajdzie się również droga — metoda do jej urzeczywistnienia. Tam, gdzie brak jest idei, tam niema również drogi — na nic się nie zda wszelka metoda".

Czy znaleziono? Czy zbliżono się przynajmniej do jej uchwycenia? Sądy o tem są różne. Dwóch wybitnych sprawozdawców z konferencji — prof. R. Dyboski i dr. Werner Picht [2]), sprawozdawca „Freie Volksbildung", jeśli idzie właśnie o pochwycenie i sformułowanie idei wytycznych, różnią się bardzo w ocenie wyników konferencji. Opinję dodatnią reprezentuje prof. Dyboski. Widzi on wyraźnie tendencje i podłoże ideowe konferencji [3]).

Widzi on głęboki i poważny religijny stosunek do indywidualnej duszy ludzkiej oraz wiarę w nią. Stwierdza istnienie właściwego, odpowiedniego do tej ideologji — intensywnego — kierunku metodycznego w praktyce oświatowej.

[1]) Patrz przemówienie W. Pfleiderera, str. 79 tej książki.

[2]) Dr. Werner Picht jest to wybitny oświatowiec niemiecki, współpracownik wodza duchowego niezależnego kierunku w oświacie dorosłych — R. v. Erdberga, autor wielu artykułów o oświacie dorosłych i książki o settlementach angielskich.

[3]) Patrz książkę już cytowaną: „Zagadnienia Oświaty Dorosłych", str. 221 i następne.

Dr. Werner Picht ustosunkowuje się do wyników konferencji ujemnie. Jest zdania, że brak było głębszej linji ideowej. Idealistyczno - etyczne nastawienie, jakie przebijało z wywodów szeregu mówców w stosunku do oświaty dorosłych nie mogło zastąpić tej linji — rzeczywiste pobudki oświaty dorosłych nie dadzą się sprowadzić do wspólnego etycznego mianownika.

„Wprawdzie niema żadnych wątpliwości, że Wszechświatowego Stowarzyszenia nie można utożsamiać z jakimkolwiek kierunkiem w oświacie dorosłych — jego zadaniem jest łączyć, informować, stwarzać płaszczyzny styczne — to jednak, bez przekraczania tych granic, pewne przewodnictwo duchowe mogłoby podnieść płodność tych zetknięć za pomocą wypracowania ogólnych wytycznych, wynikających z przeglądu sytuacji. Pierwsza próba, niestety, nie dała rezultatu..."[1]).

Instytut Oświaty Dorosłych, przedkładając niniejszą książkę czytelnikom, nie ma zamiaru ze swojej strony wdawać się w ocenę wyników konferencji, jako całości. Instytut pragnie uprzystępnić oświatowcom polskim to bogactwo problemów, sądów i oświetleń, jakie się mieści w przytoczonych najznakomitszych przemówieniach kongresu. Przemówienia te dotyczą rzeczywiście istotnych zagadnień.

Jedni z tych prelegentów to entuzjaści sprawy, syntetycy, doszukujący się wartości metafizycznych w pobudkach pracy oświatowej, drudzy — analitycy, umysły wykwintne, ostre, zaprawione do drobiazgowego dociekania. [2]).

[1]) Por. „Freie Volksbildung", rok 1920, str. 438 i następne.

[2]) Pełny materjał, dotyczący konferencji, znajdzie czytelnik w dwóch książkach angielskich:

„International Handbook of Adult Education", London 1929, str. 476 i „World Conference on Adult Education Cambridge 1929", London 1930. Tłumaczone przemówienia wzięte są z tej ostatniej książki, która jest szczegółowym raportem z przebiegu konferencji.

A ich wszystkich cechuje rzecz, zdaniem naszym, najcenniejszą — troska o wyższe wartości w człowieku.

Tak czy inaczej lektura podanych przemówień musi pozostawić głębszy wpływ na szukającym wyjaśnień czytelniku.

Redakcja

Warszawa, w styczniu 1931.

Dr. A. MANSBRIDGE

Prezes Wszechśw. Tow. Ośw. Dorosłych, założyciel Robotn. Stow. Ośw. — Anglja

WYTYCZNE OŚWIATY DOROSŁYCH

Zebraliśmy się tu dzisiaj jako przedstawiciele wielu narodów w gorącem pragnieniu rozważenia i uświadomienia sobie doświadczeń, metod i rozwoju kształcenia dorosłych w całym świecie.

Jeżeli mamy być szczerzy względem siebie, musimy przyznać, że żyjąc w tak odmiennych warunkach i tradycjach, nieraz będziemy się różnili zasadniczo w poglądach na sprawy, które uważamy za ważne lub nawet za istotne. Jeżeli jednak różniąc się, będziemy chcieli podporządkować siebie ogółowi, jeżeli tą ideą będziemy przeniknięci i ona będzie nami kierować, wówczas stanie się nam jasny ów niepowstrzymany pochód ku ostatecznej jedności, jaka jest odległym celem wszystkich naszych usiłowań. Ponad takiemi głosami panuje pokój.

W głębokiej ufności, że tak będzie, przemawiam dzisiejszego ranka, nie zapominam jednak o istniejącym chaosie i o ostrych konfliktach idei; co więcej, pragnę gorąco, aby one w czasie tej konferencji znalazły jasny i nieskrępowany wyraz.

Na tle naszej niewykończonej, postrzępionej dyskusji ujawni się to, co nas zbliży do całkowitej jedności, którą odczuwać możemy jedynie w rzadkich momentach natchnienia. Nie wątpię, że w imieniu wszystkich państwa mogę prosić

o wypowiadanie odmiennych poglądów, jak również szczerych przekonań.

Nawet na tej konferencji nie możemy się spodziewać, że pokonamy nieuniknione trudności, wynikające z różnego interpretowania specyficznych słów i określeń, ale niewątpliwie zmniejszymy ich liczbę. Niechże mi wolno będzie wyjaśnić to na jednym przykładzie. Nasze angielskie słowo „extensive" w zastosowaniu do kształcenia dorosłych oznacza umożliwianie szerokiemu ogółowi nauki w pewnych gałęziach wiedzy. Przypuszczam, że istnieje druga europejska interpretacja, według której słowo to oznacza szerzenie poglądów, jakie czynniki rządzące w danem społeczeństwie uznają za tak doniosłe, że cały ogół musi je rozumieć i niemi się przejąć. Jak radził Humboldt — „co chcecie mieć w narodzie, wprowadźcie najpierw do szkół".

Niema człowieka, któryby zdołał tak ogarnąć ludzkość, aby wyrazić całą prawdę. Na naszej konferencji, zbliżenie do całkowitej jedności mogłoby nastąpić jedynie wówczas, gdyby wogóle było możliwe złączenie treści umysłów wszystkich bez wyjątku tu obecnych osób. Osiągniecie, o ile się tylko da, takiego złączenia będzie celem naszych w tym tygodniu wysiłków. Sam, nie zwlekając, pragnę przystąpić do wypowiedzenia tego, co uważam za swój najlepszy wkład na rzecz tej jedności.

Ludzkość jest jedna. Objawia się ona jako zróżniczkowana wielobarwna, znajdująca rozliczne formy wypowiedzenia się — jedność. Przesuwa się wiek za wiekiem żywa wstęga siły przez małą ziemię, osadzoną w nieogarnionym wszechświecie. Skąd ona przybyła? Dokąd dąży? Oto nieustanne pytania każdego człowieka, na które dawano wiele odpowiedzi, ale u podstawy ich wszystkich, wyłączając pewne tu i tam odchylenia, leży jednomyślne przekonanie, że ludzkość jest wyrażeniem pewnego celu twórczego i że życie na ziemi jest tylko jedną fazą doświadczenia w obrębie szerszego istnienia.

Wobec takiego oświetlenia, chcąc osiągnąć pożądany wynik naszych rozważań, odrazu musimy wykluczyć twierdzenie, że człowiek jest tylko wyrazem działania słonecznych czy innych promieni na materję lub siły ziemi, że wznosi się i pryska, jak bańka mydlana, albo porusza się, jak ożywiona materja przez krótki czas, a potem ulega martwocie albo staje się poprostu mierzwą, która użyźnia inne, nowe życie.

Czemkolwiek jednak jest życie, jedno jest pewne: człowiek ma znaczenie i jako pojedyńcze indywiduum i jako część zbiorowości. Nawet w swym zwykłym dniu może zasadniczo oddziałać na zmiany warunków swego życia. Jednem słowem, mocą swych sił może wznieść się na wyżyny pokoju i piękna a przeniknięty niemi—wpływać na zjawiska świata. Może, jako symbol całej rasy ludzkiej, stworzyć wewnątrz swej istoty trwałe braterstwo i przyjaźń. Narody nie będą już walczyły z narodami, ale w potężnym wspólnym wysiłku będą współpracowały nad dobrem wszystkich, aż chwała i sława każdego z nich stanie się żywą częścią wspaniałego obrazu zjednoczonej ludzkości, która urzeczywistni wizję proroków i jasnowidzów wszystkich czasów.

W takiej chwili jak ta, musi się wydać niezaprzeczoną prawdą fakt, że w przędziwo szczęśliwości ludzkiej jest i będzie wciągnięty każdy wysiłek, jaki ludzie czynią, aby rozwinąć i dać wyraz tkwiącym w nich siłom. Siły te zespalają ich z materją i zjawiskami świata zewnętrznego przez zdobywanie wiedzy, rozwijanie talentów i zgłębianie mądrości.

Ponadto niewiele pozostaje do powiedzenia. Człowiek mądry żyje sprawiedliwie, zgadza się z prawami swego bytu i mocą swego umysłu i ducha łączy się z całą resztą świata, którą dostrzega, lub której istnienie przeczuwa. Od liczby takich ludzi zależy „szczęście świata". Pomnażać więc ich liczbę, a tych którzy są już takiemi, utwierdzać i umacniać, jest celem kształcenia dorosłych, jest „raison d'être" naszego tu zebrania. Jest ono jedynie epizodem w długim szeregu tru-

dów i wysiłków, jakie człowiek ponosi, biorąc należny udział w kontynuowaniu dzieła tworzenia — które według Eddingtona „nie jest zdarzeniem z zamierzchłej przeszłości".

Jeśli przyjmiemy to za prawdę, wówczas człowiek w swoim obecnym niedoskonałym, potencjalnie jednak doskonałym stanie, musi walczyć o znalezienie niezawodnej drogi poprowadzenia dzieła Stwórcy do końca. Dążąc do spełnienia tak wielkiego zadania, musi człowiek przyjąć na siebie najwyższą odpowiedzialność. Udziałem jego musi być to, co lord Haldane, największy z brytyjskich nauczycieli dorosłych, tak często nazywał: „twardą i znojną pracą Ducha".

Człowiek mimo wszelkie ograniczenia, jakie zdaje się nań nakładać i własna natura i zjawiska świata zewnętrznego — iść musi przez dni pracy i rozczarowań. Nie może stanąć ani na chwilę w swem usiłowaniu zdobycia wiedzy i wypowiedzenia mądrości siłą swego ducha, walczącego o wyzwolenie i zharmonizowanie z duchem wiecznym. Nie powinien on nigdy dać się opanować myśli, że wszystko jest bez znaczenia na tym świecie, który patrzył na schyłek i upadek wielu cywilizacyj i gdzie życie ludzkie jeszcze dotąd przejawia się w zaczątkowych, niedoskonałych i brzydkich formach. Tak samo jak dziś tak i poprzez wieki całe, ludzie nie zdołali wypełnić swego całkowitego zadania. Ich niepowodzenia w osiągnięciu celu albo raczej w dążeniu do niego, ich grzechy, bo tak nazywano takie upadki, przenosiły się na ich dzieci z pokolenia w pokolenie.

A jednak niebywała siła mądrości, tkwiąca w istocie człowieka, zawsze znajdowała swój wyraz. Z każdej osady, chaty, wsi i miasta, z ponad całej ziemi, jak woń kadzidła, wznosi się jej czysta potęga ku jednemu wielkiemu ognisku, skupiającemu wszystko. A jednak nie można się łudzić: tę radosną pieśń ziemi raz po raz przenikają nawskroś zgrzyty męki, zawodu i zgryzoty. Głosy synów człowieczych nie rozbrzmiały jeszcze pieśnią najwyższą.

Najwięksi nauczyciele świata stwierdzili bezpośrednio lub w przenośni, że doskonałości człowieka należy szukać w czystości i niewinności dziecka. Wysuwa się tu zagadnienie naczelne ustosunkowania się ludzi do wiedzy. Atoli nie chodzi tu o wybór lub o przeprowadzanie różnicy między atrybutami umysłu dziecięcego a umysłu dojrzałego myśliciela. One muszą się kojarzyć, lecz duch dziecięcy, który jest częścią najwyższego ducha, chcąc osiągnąć pełnię swego rozwoju, musi pozostać tym samym przez lata młodzieńcze i dojrzałe oraz lata starości — dają mu one wciąż nowe możliwości wypowiedzenia się. W swej ostatniej książce — „Przedmowa do moralności"—Walter Lippmann napisał słowa (dowiedziałem się o nich nie dalej jak wczoraj od jednego z członków tej konferencji): „Konfucjusz powiada, że umiejętność postępowania według pragnień serca bez wywołania kolizji z nieodpartemi faktami życia jest tylko przywilejem prawdziwie niewinnych i prawdziwie mądrych".

Jest ona tylko przywilejem dziecka i mędrca, a więc tych, którzy stoją na dwu przeciwnych biegunach: dziecka, ponieważ świat spełnia pragnienia jego serca, mędrca, ponieważ on wie już, czego pragnąć. Może o tem myślał Jezus, mówiąc uczniom swoim, że muszą stać się jako małe dzieci. A jeżeli o tem myśleli i Budda i Konfucjusz i Spinoza, to tu mamy klucz do zrozumienia roli prawdziwej religji dla ludzkości. Wreszcie ośmielę się powiedzieć, że rolą religji jest objawiać ludziom wartość dojrzałego doświadczenia, że religja jest proroctwem i przeczuciem tego, czem stanie się życie, gdy pragnienie zleje się w doskonałą harmonję z rzeczywistością. Odkrywa ona i głosi prawdę, że ludzie mogą wejść do królestwa ducha, gdy całkowicie wyrosną z dzieciństwa.

Jeden z Eklezjastów, patrząc na ludzkość swoich czasów orzekł: „Tymże w wielkiej mądrości wiele jest kłopotu; a kto przyczynia umiejętności, przyczynia i troski". Jest to odwieczny dylemat, który przestanie istnieć dopiero wtedy,

gdy mądrość tak zapanuje na świecie, że już nie pojedyńczy ludzie tu i owdzie, ale wszyscy bez wyjątku będą mogli odczuć jej obecność i nią się kierować. Człowiek mądry w tem życiu zbyt często jest pośmiewiskiem, jeżeli nie męczennikiem głupców. Tylko wiedza niezupełna pomnaża smutki, jakie ludzie doświadczają, uzależniając się od względności zjawisk życia na ziemi. Całkowita wiedza, jest pełną radością, radością która opanowała i przetworzyła smutek. „Bądźcie jako dzieci" — jest to najwznioślejsze wskazanie — ale będąc takiemi ćwiczcie wszystkie wasze siły, bo im silniejsze ciało, tem wnikliwszy umysł. Szukajcie wiedzy ze wzrastającym zapałem, ale podziwiajcie wszystko, co znajdziecie, tak jak dziecko dziwi się każdej nowej rzeczy, którą spostrzega, widząc w niej zapowiedź jeszcze większych dziwów.

Zadanie i cel Oświaty Dorosłych opiera się na potędze ducha mądrości, który pracuje bezustannie nad wydobyciem pełni wyrazu wszystkich sił, ukrytych w ludzkości; praca ta dokonywa się przez współdziałanie ciała i umysłu, co tak wspaniałe daje wyniki.

Człowiek otoczony jest zjawiskami i materją. Cała zdumiewająca praca jego organizmu musi być zharmonizowana z siłami fizycznemi i duchowemi, wieczyście i bezustannie wypełniającemi wolę potęgi, która nadała im ruch. Dotąd wywiązywał się człowiek z tego zadania znakomicie. Nadzieja człowieka leży w ufnej pewności, że mądrość nie ustaje ani na chwilę przebijać się i torować sobie drogę przez śmiecie i gruz, nagromadzone przez głupotę.

Dobrobyt oznacza stan, w którym ludzie są panami rzeczy sztucznych, a jednak pożądanych, stworzonych dla doczesnego użytku. Jest to stan pełnej egzystencji, której poziom stale się podnosi, tworząc w swoim rozwoju rzeczy proste i przyjemne.

Udział człowieka w tworzeniu bogactwa, składającego się na jedną potężną całość, bywa różny, zależnie od miejsca,

w którem się znajduje. Tem się tłumaczy, że chociaż czynniki dynamiczne kształcenia są i muszą być jednakowe na Dalekim Wschodzie jak i na Dalekim Zachodzie, na pustyni jak i na pastwiskach, na prerjach jak w miastach, to jednak ich wyraz i wyniki muszą być tak różne, jak różne są miejscowe warunki. Nie może być naśladownictwa, ale musi być żywy związek osobowości z warunkami otoczenia, które wyrażają aktualne potrzeby całości danego środowiska.

Kiedy jeden naród rozważa dorobek drugiego, nie wolno mu poddać się pokusie naśladowania, musi szukać własnej drogi, aby potęgą swego ducha wniknąwszy głęboko w istotę źródeł własnego istnienia, postępować potem aż do momentu własnej ekspresji według własnej uwarunkowanej okolicznościami tradycji. Gdy Wschód wpatruje się w Zachód pod siłą uroku tego, co na Zachodzie podziwia, w równej mierze musi się on oddać rozwojowi skarbów Wschodu w przekonaniu, że w doskonałości jego własnej pracy leży nadzieja ostateczna jedności. Tylko na takiem podłożu poglądów i metod wyrastająca oświata dorosłych może zmniejszyć zakres wątpliwości, żywionych przez wielu u schyłku życia, czy istotnie wykształcenie jest niewątpliwem dobrem.

Dzisiaj, tak jak i dawniej, zbyt wiele jeszcze przypisuje się wartości samym wiadomościom jako dobru samemu w sobie. Nauczyciele z całą bezwzględnością wpajali je w rozmaitych formach lub usiłowali wpajać w każdego, kto miał po temu ochotę, lub był do tego zmuszony. W rezultacie dla wielu posiadane wiadomości są tylko ciężarem: osiadają one w umyśle, jak bezwładna masa, krępując go i obarczając. Wiedza, jeżeli ma rozjaśnić człowiekowi jego własne życie, lub życie innych, musi, jak paliwo, spłonąć w ogniu ducha.

Sceptycyzm ten o tyle jest usprawiedliwiony, o ile rozpatruje się pracę w szkołach oraz metody kształcenia ludzi, ale nie może istnieć wtedy, kiedy się myśli o tym wspaniałym rozkwicie życia człowieka, które jest bezpośredniem następ-

stwem przeniknięcia człowieka duchem mądrości: w naturalnej konsekwencji spożytkowuje on wiedzę na ujawnienie tkwiących w nim sił i na właściwe ustosunkowanie się do życia innych ludzi.

W świetle tych rozważań, zbędnem jest zastanawianie się nad bezużytecznością takiej wiedzy, która umożliwia człowiekowi działanie w złej woli; przyczynia się to do jego klęski w tem życiu i, bez względu na życie przyszłe doprowadza do sądu, a może do ogni czyścowych.

W obecnym stanie rzeczy doświadczenie, tradycja oraz otoczenie zarówno drogą ewolucji, jak rewolucji wywiera swój wpływ, nawet na to, co wydaje się zupełnie nowe.

Żaden naród nie może uciec od swej przeszłości — tak jest ona nieunikniona. Musi z niej czerpać dla teraźniejszości, na chwałę istniejącej teraźniejszości, która w umyśle człowieka przesuwa się wciąż naprzód w bezkresną przyszłość.

„W chwili obecnej zawiera się wszystko, cokolwiek jest" — pisze profesor Whitehead.—„Jest ona świętym gruntem, bo jest przeszłością i przyszłością. Trzeba też zauważyć, że wiek miniony, istniejący 200 lat temu, należy do przeszłości, niemniej, niż ten, który istniał 2.000 lat temu. Obcowanie świętych jest wielkiem i natchnionem zgromadzeniem, lecz miejsce zebrań ma tylko jedno — jest nim teraźniejszość. Minimalna jest różnica w czasie, który poszczególne grupy świętych muszą przebyć, zdążając na miejsce zebrań".

Być może, że czas i przestrzeń są tylko wytworami ludzkiego mózgu, przyjętemi poto, aby odpowiedzieć doczesnym potrzebom organizmu ludzkiego. O ileby tak było, to każda chwila i każde miejsce usprawiedliwiałoby każdy wysiłek ludzkiej jednostki, której przeznaczeniem stałoby się tem samem istnieć w każdej myśli i działać zawsze i wszędzie. Jednakże czyn spełniany w chwili obecnej interesuje i przykuwa nas silniej, niż czyny dawno minione. Nie można tego zastosować w równym stopniu do myśli, oraz do wyrażenia. Wydawałoby

się, że czyny i działania leżą na innych płaszczyznach. Ta, na której jest myśl, bliższa jest rzeczywistości, niż ta, na której leży czyn. Myśl szlachetna, zapisana czy wyrażona, przetrwa w naszych przeżyciach tysiące lat. Zrozumiałą jest wiara, że to z czego myśl taka powstała, albo czego jest tylko bladym przejawem, przetrwa wieki, zdala od wszelkich zdarzeń życia ludzkiego.

Wydawałoby się, że — jeżeli mamy sprawy te traktować we właściwy sposób, powinnoby się odrzucić każdą myśl, która nie uwzględnia pełni osobowości człowieka. Jak już widzieliśmy, nie może i nie powinno być rozdziału między człowiekiem dorosłym a dzieckiem. Należy jednakże stanąć na gruncie rzeczywistości, to bowiem umożliwia zastanowienie się nad myślami i czynami człowieka, charakterystycznemi dla poszczególnych stadjów jego egzystencji. „Z chwilą, gdy stałem się mężczyzną, odsunąłem sprawy dziecięce, ponieważ spełniły już swoje zadanie w stosunku do mnie." To usprawiedliwia nas przynajmniej na tej konferencji, że rozważać będziemy nie wychowanie wogóle, lecz wyłącznie wychowanie dorosłych.

Jeżeli wychowanie ma osiągnąć swój pełny cel w stosunku do dzieci i młodzieży, to staje się nakazem, aby dorośli dawali mu nieustannie wyraz przez swoje osobiste postępowanie. Traktowanie wychowania, przynajmniej przez wielu Anglików, jako procesu kończącego się z wyjściem ze szkoły, było poważną przeszkodą zarówno dla rozwoju dobrych szkół, jak i rozwoju młodzieży. Tylko ci, którzy sami się jeszcze kształcą, mogą właściwie ocenić i poprowadzić kształcenie dzieci. W pierwszych latach istnienia Oświatowego Stowarzyszenia Robotników Angielskich wywierano na jego pionierów nacisk, aby wysiłki swoje koncentrowali na nauce dzieci i młodzieży, a dorosłych zostawili samym sobie, uważano bowiem naukę dorosłych za beznadziejną. Jednak pionierzy owi odpowiadali stale, że pracują z dorosłymi, gdyż pragną

wyższego poziomu nauki dzieci. Okazało się, że mieli słuszność.

Najwyższem zadaniem, jakie spoczywa na barkach mężczyzn i kobiet jest zapewnienie młodemu pokoleniu takiego środowiska, w którem mogłoby się szczęśliwie rozwijać i róść w siły — torować im wyraźną drogę życia. Jeżeli dorośli przestają o tem pamiętać, błaha rzecz stać się może zaporą w życiu dziecka i w atmosferze przygnębiających a nawet trujących wpływów zgaśnie pierwszy płomień jego ducha. O ile ludzie spojrzą na te wielkie zdobycze po przez światło własnych i otaczających ich doświadczeń, mogą dzięki objawionym im prawdom ufać i to ufać stale.

Każda myśl człowieka, wynikająca z jego istoty, jest bezpośrednim przyczynkiem w urzeczywistnieniu świata, który jest jeszcze w procesie tworzenia. Przyczynia się do tego również i każdy czyn, zgodny z prawami życia i natury, w mniejszym jednak stopniu, bo już tylko jako następstwo myśli. Tak jest, ponieważ w wyniku tych myśli, czynów, dokonywanych przez wszystkie wieki, świat jest tem, czem jest w całej swojej przeolbrzymiej budowie — jest jednością niepojętej ilości poruszeń, myślą twórczego umysłu. Zaś człowiek, który się wyłonił z tego świata, człowiek, który pracuje wespół ze Stwórcą, ma życie oddane w swą własną pieczę. Chociaż nie może zmienić najwyższych przeznaczeń swego istnienia, może jednak zepsuć i skalać swoje ciało, swój umysł, swoją pracę, a postępując tak, wyrządza tem samem krzywdę temu wszystkiemu, cokolwiek istnieje poza nim.

Kształcenie dorosłych to najwyższy wysiłek ku zastąpieniu sił niszczących siłami twórczemi. Jest to cel, zakreślony na długie lata.

Postępując w myśl pewnika, że istotność osiąga się tylko przez związek z podstawą rzeczywistości, ruch ten czerpie swoją siłę nie z zewnętrznych form działania czy metod, ale z głębokich źródeł ducha. Ci, którzy pragną go szerzyć,

powinni pamiętać, jako o rzeczy najważniejszej, nie o metodach, tworzeniu instytucyj czy programach, ale o tem, żeby stać się niejako arterjami, swobodnie przeprowadzającemi wiedzę całego świata.

We wszystkich przejawach działania człowieka duch jest dawcą życia. To, do czego człowiek przywiązuje wielką wagę — wychowanie fizyczne, sztuka, muzyka, poezja czy matematyka — jest ważnem dla tego, że jest nieskrępowanym przejawem ducha. Wszystko, co zmysły nasze stwierdzają, zostało ukształtowane przez utajoną potęgę. Materję świata raz jeszcze przeniknął prąd twórczej celowości. Dopiero po uświadomieniu sobie tego, będą mogli wychowawcy dorosłych celowo i wydatnie pracować, posługując się takiemi metodami i sposobami wypowiedzenia, jakie umysły najwnikliwsze w rzeczywistość zdołają zobaczyć i zalecić, a umysły najbardziej przeciętne reprodukować.

Poznanie sił utajonych jest tajemnicą wszystkich wielkich systemów wychowawczych, jak również wszystkich systemów religijnych. „Szukajcie na pierwszem miejscu królestwa Bożego i sprawiedliwości Jego, a wszystko inne będzie wam przydane".

Wszystkie wielkie i trwałe instytucje naszego świata zachodniego zostały poczęte w duchu, który nakazuje a nawet zmusza ludzi do szukania wiedzy, jak ukrytego skarbu. Są one rezultatem zrozumienia tej prawdy, że prawdziwym człowiekiem będzie ten tylko, kto potrafi umiejętnie zharmonizować siebie ze wszystkiem, co się wokół niego porusza we wszechświecie, czy to są siły natury, czy organizmy żyjące i materja, którym one dają początek. Ten proces ustosunkowania się jest wielkiem, wspaniałem zwycięstwem. Umysł człowieka przenosi się przez szeregi lat, hen w przyszłość. Usiłuje przeniknąć nieskończone tajemnice. Raz tu, raz ówdzie — dzięki komuś, kto pracował w duchu — odkrywa człowiek prawa natury i zaprzęga jej siły w służbę

według swej woli. Ale walka jest dopiero w zaraniu dnia. Człowiek wie tak mało. I w tem życiu może nigdy nie dowie się wszystkiego. Nie dowie się zaś z pewnością, jeżeli ograniczy swe możliwości do zakresu tylko zmysłów i intelektu, bowiem wielkie rzeczy leżą w dziedzinie ducha. Uczelnie Paryża, Cambridge, Pragi, Berlina i Bostonu stwierdzają tę prawdę, Wschód nieodparcie ją potwierdza.

Choćby tylko w zakresie oświaty dorosłych rozważmy trzy przykłady: uniwersytety ludowe w Danji, które powstały za sprawą Grundwiga, apostoła żywego słowa, płynącego z serc ludzkich; sokoli czechosłowaccy zostali zorganizowani w duchu idei wolności; klasy tutorjalne w Anglji zaprojektowano z myślą zaspakajania raczej duchowych niż intelektualnych potrzeb tych, którym życie odmówiło częściowo lub zupełnie możliwości ich spełnienia. Dzięki działającej w tych instytucjach sile dynamicznej dokonało się to, że ustalone przez biegłych wychowawców metody znalazły zastosowanie, że marzyciel stał się realizatorem.

Dla nikogo nie jest tajemnicą, że nowe pomysły wychowawcze są najlepsze w okresie zapoczątkowania, kiedy realizują je ludzie, dbający raczej o istotę rzeczy niż o przemijające powodzenie. Ale wcześniej czy później przychodzi dzień, kiedy wchodzą w te szeregi ludzie zupełnie przeciętni, zabiegający głównie o remunerację i o zaszczyty. W rezultacie przytłoczy ich rzemieślniczość — zapanuje ona, gdy praca traci związek z motywami duchowemi. Życie z tych ludzi uleci, a zwłoki ich trzeba usuwać z drogi. Oto dlaczego wielu prawdziwych wychowawców staje się zamiataczami ulic — tyle tylko, że na umysłowej i duchowej płaszczyźnie. Zadaniem ich jest odmiatać śmiecie z drogi życia, aby nie zasypały źródeł żywej wody.

Uniwersytety dzięki temu, że służą prawdzie i że w okresie swego powstania głęboko wrosły w rzeczywistość, nigdy nie utraciły całkowicie swojej twórczej m[illegible] nigdy

jej nie utracą, dopóki będzie na nie wstępowała dostateczna ilość ludzi, bezinteresownie oddanych wiedzy. Miłość wiedzy jest przejawem ducha i przez zaprawianie się w niej ludzie i instytucje odnawiają się ustawicznie. Tem tłumaczy się nieustająca potęga naszych starszych angielskich uniwersytetów, założonych prawie osiem wieków temu; pomimo zmiennych kolei losu, pozornie powstrzymujących ich żywotność, nigdy nie pozwoliły one przygasnąć pochodni nauki, w imię której zostały powołane.

W chwili obecnej są w trudnem położeniu. Żąda się od nich, żeby służyły obecnym potrzebom przemysłowym, technicznym i społecznym. Wymaga się bezsensownie od nich nagłych i różnorodnych nawrotów. Jeżeli jednak zachowają ducha godności i będą bezinteresownie służyły prawdzie, nie pozwalając sprowadzić się z drogi powierzchownemi wymaganiami, źródła ich mocy będą swobodnie biły dalej.

Wszystkich wielkich, zasadniczych odkryć dokonali ludzie, którzy mało albo wcale nie troszczyli się o wyniki praktyczne. Nieśmiertelny przykład Faraday'a, którego praca dała początek wszystkim wspaniałym zastosowaniom elektryczności, znany jest dobrze całemu światu.

Prawdziwy badacz przyczyn schorzenia doprawdy niewiele troszczy się, czy jego praca przyniesie ulgę cierpieniom świata. Nie zamąca on swojego biegu myśli nadzieją wspaniałych rezultatów. Jego całkowite oddanie się prawdzie, którą bada, daleko lepiej służy ideałowi przyniesienia ulgi w cierpieniu, niż gdyby ten ideał, a nie poszukiwanie ukrytego działania mikrobów czy substancji nieożywionej uczynił swoim bezpośrednim celem. Do rzeczywistości przywoła go instynkt życia; zresztą ujawni mu ją własna praca, gdyż o ile tylko osiągnie pomyślny wynik, inne rzeczy będą mu przydane.

W istocie, nigdy nie może doznać całkowitego niepowodzenia, bowiem z całej jego pracy wynikają fakty, i nietylko fakty, ale potężna moc wysiłku. Wiedza „została zbudowana drogą błędów".

Zgodnie z tem prawdziwy wychowawca dorosłych nie wiele się troszczy o jakikolwiekbądź uboczny cel. Jego zadaniem jest rozwinięcie przez ćwiczenie mocy człowieka. Niewiele się on troszczy nawet o tak ważny czynnik, jak wyrobienie w człowieku postawy obywatelskiej, owej siły działania nowoczesnego państwa. Propaganda w interesie partyj lub instytucyj nigdy nie wchodzi w zakres jego świadomości jako wychowawcy; przyznaje jednak, że musi być czas i miejsce i na tę pracę. Oczywiście, może on sam w innych okolicznościach wziąć w niej udział. Będzie się cieszył, patrząc na wyrobienie obywatelskie, bo widzi w niem świadectwo zdrowej pracy wychowawcy.

Wlewajcie życie w ludzi — wspaniałe życie — przez ćwiczenie ich własnych talentów i zdolności, a wtedy ich stosunek do bliźnich stanie się jasny i dobry. „Wiedza roztropnego będzie, jako powódź, a rada jego jako czyste źródło życia". Widzimy z tego, że każda zgodna z prawem sfera działania daje człowiekowi materjał dla samokształceniowej pracy; człowiek sam musi zdecydować, co jest lub ma być tą sferą działania. W związku z powyższem przychodzi mi nieraz na myśl buntownicze usposobienie Jana Huntera, wielkiego anatomisty XVIII- tego stulecia. Już w późnym wieku wstąpił on do Kolegjum Matki Boskiej w Oxfordzie wiedząc dokładnie, co chce studjować. „Żądali odemnie , żebym się opychał łaciną i greką" — powiedział, opierając dłonie o stół — „lecz plany te zdeptałem jak wylęgłe przedemną robactwo".

Ludzie jednak mają tendencję do gromadnego dokonywania wyboru. Wpływy czasu i miejsca ujednostajniają pragnienia. Wyjątkowe tylko indywidualności orzą samotny zagon, albo też kształcą uczniów, którzy zkolei sami stwarzają zespoły.

W naszych czasach w oświacie dorosłych kładzie się nacisk na przedmioty z zakresu nauki szkolnej — ekonomję, historję, literaturę, filozofję, socjologję; i nic dziwnego, gdyż wielu ludzi, którzy się temi kwestjami interesują, nie mieli wcale, albo minimalną sposobność do ich studjowania.

Z chwilą, gdy praca w zakresie tych kwestyj posunie się o tyle naprzód, że większość zainteresowań będzie zaspokojona, zniknie potrzeba ich uwydatniania; tak jak nie będzie potrzeby podkreślania umiejętności czytania i pisania, gdy ją wszyscy posiądą.

Tylko pewien odsetek ludzi odczuwa instynktownie potrzebę studjów; większość zadawala się zwykłą, w określonych ramach pracą, w warunkach, które dają im możność żyć, kochać i czcić, a na tem przecież zasadza się cały obowiązek człowieka i temu wszystko inne jest podporządkowane. Oto mamy niebywałe pochwały Carlyle'a dla najbardziej ze znanych mu ludzi światłego człowieka — swego niewykształconego ojca. Prawie każdemu z nas zdarzyło się podziwiać całem sercem kogoś, kto w znojnym trudzie analfabety osiągnął pogodę i piękno życia, świadczące o istnieniu niebios — tu teraz. Znałem kilku takich ludzi: robotnika kolejowego, wyrobnika, ogrodnika. Conajmniej jeden z nich nie znał wogóle książek; czytał on — i to mu wystarczało — z księgi natury i z twarzy bliźnich, których kochał.

Czujemy nową zachętę do pracy, ilekroć przypomnimy sobie, że wiele doniosłych odkryć i wiele twórczych, przemyślanych przedsięwzięć trzeba przypisać zasłudze ludzi, którzy tylko w chwilach wolnych od pracy zarobkowej z całem zapamiętaniem poświęcali się swemu zamiłowaniu: są oni objęci mianem „amatorów". Ludzie tego typu założyli w Anglji w XVII stuleciu pierwsze towarzystwo naukowe, znane jako Królewskie. Każdy z państwa skojarzy z tem

przykłady ze swojej ojczyzny. Mnie przychodzi na myśl Cavendish, założyciel tutaj wielkiego laboratorjum, Gilbert White, proboszcz — przyrodnik, Hugo Miller, murarz - geolog; Barnard, kapelusznik - mikroskopolog, Brandley, kancelista-filolog i t. d. Ci ludzie — to wychowawcy dorosłych in excelsis.

Oni i tacy jak oni strzegą ducha nieskazitelności nauki. W każdym kwitnącym kraju jest ich więcej, niż się zwykle przypuszcza, ale niema ich statystyki i oni sami nie szukają rozgłosu. Cała ich radość jest w studjum. Są zadowoleni, mimo pozostawania na uboczu, a odkrycia ich są często jeśli nie wzgardzone to zapoznane, bowiem wynalazcy ci pozostają poza obrębem kół zawodowych, zbyt opanowanych przez ludzi, pragnących tylko sławy i zaszczytów. Co więcej, zdarza się często, że odkryć i udoskonaleń dokonywują ludzie bardzo daleko od siebie się znajdujący. „Duch kędy chce tchnie".

Jeżeli takiemu „amatorowi" sprzyja szczęście, może znaleźć odpowiednie warunki w uniwersytecie, jak np. kancelista Bradley znalazł je w Oxfordzie, a Okey koszykarz w Cambridge.

Jest jeszcze inna godna uwagi strona zagadnienia: znałem w angielskich i amerykańskich uniwersytetach uczonych przyrodników i humanistów, którym ofiarowywano olbrzymie pensje w przedsiębiorstwach przemysłowych, ci jednak woleli żyć dalej w skromnych warunkach na służbie wiedzy, dawała im bowiem możność swobodnego i nieskrępowanego rozwijania swych sił wewnętrznych. Niejeden wybitny przedstawiciel świata przemysłowego czy handlowego, gdyby chciał, mógłby powiedzieć o kuszących obietnicach, jakie bezskutecznie stawiał ludziom ze sfer uniwersyteckich niemal w każdym silnym kraju.

Wychowawcy dorosłych muszą przeto spełnić specjalne żądanie w stosunku do „amatorów". Od ilości takich ludzi zależy potęga i świetność nauki. Oni użyźniają glebę pod ziarno, z którego wyrastają możliwości pracy dla zawodowców. Można nawet śmiało powiedzieć: „Bez amatorów niema zawodowców".

Według opinji angielskiej naczelnem zadaniem oświaty dorosłych w stosunku do angielskich kobiet i mężczyzn winno być pokuszenie się o wznowienie czy stworzenie równowagi naruszonej przez zbyt przytłaczający często siłą konieczności profesjonalizm; wychodząc z tego założenia dochodzimy do wniosku, że „bez kształcenia dorosłych niema kształcenia".

Doprawdy, im dłużej w pojęcie oświaty dorosłych wnikać, tem bardziej ujawnia się rozległość jej zakresu. Jest ono tak szerokie w swojej istocie. Nie istnieje i istnieć nie może żadna czynność umysłu, ani ciała człowieka, którą możnaby z jego obrębu wyłączyć. Podziały na pracę umysłową i fizyczną, techniczną i pozatechniczną są czemś całkowicie umownem i zależą jedynie od właściwości i celu przystępującego do niej człowieka. Nic, co jest rzeczywiste, nie jest tak małoznaczne, żeby nie miało przyczynić się do procesu kształcenia człowieka.

Zgodnie z powyższemi przesłankami można wyprowadzić twierdzenie, że oświata dorosłych jest synonimem życia w prawości — to jest jej istotnym celem i założeniem; a jeśli byłoby to nawet nieosiągalnem — pozostanie wzniosłem. W pierwszych latach tego stulecia szydzono z angielskich obrońców tych usiłowań, że stworzyli towarzystwo fabrykowania dobrych ludzi. Mogli na to odpowiedzieć jedynie realną pracą w myśl swych ideałów, pracą, której wypełnienie było nakazem ich natury. Dzięki tak wielkiemu ideałowi znaleźli oni dość siły do zjednoczenia uczonych i robotników przemysłowych, uniwersytety i organizacje pracy w tym celu, aby dokonywane poczynania i przemyślenia ująć w pewien taki czy inny system; miało to zapewnić grupom czy jednostkom

możność studjowania lub ćwiczenia się w przedmiotach, zgodnie z ich własnemi pragnieniami i potrzebami.

Rząd angielski w postaci ministerstwa oświaty wierzył od początku, że taki ideał, wiernie pielęgnowany może dać pozytywne wyniki, na które warto grosz publiczny wydawać.

Ponieważ moglibyście państwo pomyśleć, że wszystko, co powiedziałem, zrodziło się w psychice angielskiej i z mego doświadczenia, jest moim obowiązkiem szczerze stwierdzić, że ku swej radości czerpałem natchnienie i wiedzę z wielu krajów. Galerję moich oświatowych świętych wypełniają mężczyźni i kobiety, którzy żyli dawniej lub żyją obecnie, którzy byli blisko lub daleko, którzy dokonali wielkich dzieł. Tutaj na tej tak krótkiej konferencji będziecie państwo mówić jeśli nie o wszystkich z nich to o niektórych — i odsłonicie imiona tych, których sława jest dla nas całkowicie zakryta.

Będziecie także mówili o nowych możliwościach, wynikających z faktu rozleglejszego zasiągu książek, radja, kina, gramofonów, z udoskonalenia lokomocji, oraz ustalicie ich właściwy stosunek do trwałych potrzeb człowieka.

W taki oto sposób, takiemi środkami, ta jedyna w swoim rodzaju konferencja napewno spełni swoje zadanie.

Starałem się mówić jedynie o utajonym w tym wszystkim duchu — o mądrości, o wiedzy, o pięknie — duchu, który się objawi gdy te wielkie siły w życiu człowieka zleją się w harmonijną całość.

Sursum Corda — wznieśmy w górę serca. Nie może być niepowodzenia. Droga może być trudna, lecz każdy krok naprzód pomnaża „zastępy świątłych, szczęśliwość świata".

Dr. W. H. KILPATRICK

Profesor pedagogiki w uniwersytecie nowojorskim—St. Zjednoczone A. P.

O POJĘCIU I ZAKRESIE OŚWIATY DOROSŁYCH

W świecie spraw ludzkich, który wciąż jeszcze jest w stadjum tworzenia, w którym ład i przypadkowość mieszają się z sobą bez związku i przyszłość dotąd jeszcze jest niewiadoma, w którym przeto każdy wysiłek jest ogniwem pośredniczącym w procesie tworzenia — w takim świecie najbardziej wskazanem jest starać się wykryć możliwie najtrafniej zadania chwili. Osiągnięcie tego pozwoli nam jednocześnie sprecyzować cel naszych dążeń i wytyczyć przynajmniej pierwsze kroki w kierunku jego osiągnięcia.

Przechodzę do właściwego tematu.

Szukając genezy pojęcia „oświaty dorosłych", można przyjąć, że wyrosło ono na gruncie wysiłków polepszenia warunków bytu klas nieuprzywilejowanych. Jednak fakt istnienia szeregu placówek, które nie ograniczały się tylko do kształcenia dorosłych z klas nieuprzywilejowanych, zmusił wkrótce do rozszerzenia zakresu tego pierwotnego pojęcia.

W miarę wzrostu poczucia, że zbliżający się nowy okres naszej cywilizacji wymaga odmiennego niż dotychczas poglądu na funkcję kształcenia wogóle, wyłoniła się konieczność

jeszcze dalszego rozszerzenia zakresu pojęcia „oświaty dorosłych".

Do tych uwag ograniczę omówienie procesu zmian, jakim podlegał termin „oświata dorosłych", zato całą uwagę musimy skupić na kwestji dalszego rozszerzenia pojęcia „oświaty dorosłych", której potrzeba tak się ujawnia na tle uprzemysłowienia, obliczonego na masową produkcję, uprzemysłowienia, które według wszelkich przewidywań w bliskiej przyszłości opanuje cywilizację zachodu.

Proszę o wyrozumiałość, że w rozważaniach swych nieproporcjonalnie dużo miejsca poświęcę Stanom Zjednoczonym Am. Płn., jednostronność moja wynika z faktu, że stosunki tamtejsze znam lepiej niż inne, i myśl moja według nich się kształtowała.

Ale nietylko to — nie należy zapominać, że tam silniej, niż gdzieindziej ujawniły się trudności i złe strony przerostu uprzemysłowienia. Musimy się spodziewać, że wcześniej czy później staniemy wszyscy wobec tego problemu, tem lepiej więc jeśli inni zdążą nauczyć się czegoś przedtem z omyłek Ameryki.

Pierwotnie, jak już zaznaczyłem, pod terminem „oświata dorosłych" rozumiało się kształcenie klas nieuprzywilejowanych w wieku dojrzałym. Polegało ono na mniej lub więcej unormowanym systemie dawania sposobności do uczenia się i wyrabiania umysłowego. Z jednej strony bowiem mieliśmy określone i naogół zadawalające przygotowanie szkolne warstw uprzywilejowanych, z drugiej — brak tego przygotowania u warstw nieuprzywilejowanych. Początkowo zatem chodziło o danie możności wyrównania tych braków tym, którzy nie mieli sposobności uczenia się w dzieciństwie i młodości. Starania te około kształcenia dorosłych, oczywiście, nie miały na celu zacierania różnic w położeniu społecznem. Utrzymując zasadniczo status quo, dążono do złagodzenia niezadowolenia i goryczy. Nawiasem zaznaczę,

że w tym ogólnym poglądzie kryje się myśl, którą pragnąłbym później specjalnie rozważyć: zdobycie wiedzy przypada na lata poprzedzające wiek dojrzały, a gdy wiedzę tę raz się osiągnie, zostaje ona trwałą zdobyczą na resztę życia.

Takie pojęcie kształcenia dorosłych, oparte na mniejszem lub większem rozgraniczeniu warstw społecznych, przeszczepiono do Stanów Zjednoczonych niedługo po wojnie światowej. Natychmiast jednak uwidoczniła się konieczność zmodyfikowania i rozszerzenia tego pojęcia. Ogólne stosunki ekonomiczne i społeczne były tam zbyt zmienne i zbyt elastyczne, aby mogło się przyjąć pojęcie, oparte na bardziej określonem i ścisłem rozgraniczeniu warstw społecznych. Co więcej, bezpłatne szkoły publiczne (obejmują 82% całej liczby dzieci w wieku szkolnym od 5 — 17), zwłaszcza w połączeniu z wielkiem wzmożeniem się frekwencji w publicznych szkołach średnich (w ciągu 26 lat wzrosła od 520.000 do 3.065.000) co roku umiejszały liczbę osób, z którychby się składała grupa oświatowo nieuprzywilejowana. Wyjątek stanowić mogliby przybywający emigranci, lecz nowe obostrzające ustawy wpłynęły na usunięcie tego zagadnienia.

Obok powyższych czynników, były jeszcze inne bardziej znamienne, które sprawiły, że pierwotne pojęcie terminu „oświata dorosłych" okazało się niewystarczającem. Podobnie jak w wielu innych krajach istniało już i w Stanach Zjednoczonych Amer. Płn. mnóstwo placówek, dających możność kształcenia się w sposób mniej lub więcej systematyczny tym, którzy z tego czy innego powodu nie mogli odbyć normalnych studjów uniwersyteckich. Y. M. C. A. i Kursy Korespondencyjne mogą posłużyć jako typowe przykłady tych usiłowań, pozatem było wiele innych instytucyj, bądź filantropijnych, bądź prywatnych, obliczonych na zysk.

Jeszcze silniejszy wpływ na rozszerzenie pierwotnego pojęcia „oświaty dorosłych" wywarły w Stanach Zjednoczonych A. P. powstające w miastach uniwersytety czy to mu-

nicypalne czy fundowane przez ludzi prywatnych; te drogą t. zw. kursów wieczorowych, gdzie nauka odbywa się po godzinach pracy i w soboty, dają każdemu możność wyboru wśród wielości kursów zarówno zawodowych, jak i ogólnokształcących, przytem minimalną uwagę zwraca się na uprzednie przygotowanie kandydata. Niektóre z tych studjów bywają zaliczane przy egzaminach na stopień naukowy, tak, że różnica między studentami normalnie przygotowującemi się do ostatecznych egzaminów a słuchaczami kursów coraz bardziej się zaciera. Szczególnie wielu nauczycieli korzysta z tej sposobności, aby uzyskać bądź awans na wyższe stanowiska, bądź podwyższenie pensyj; jest to zgodne z polityką władz, które tą drogą zachęcają do dalszych studjów.

W tym samym celu — i głównie ze względu na nauczycieli, prawie wszystkie uniwersytety urządzają kursy wakacyjne. W ciągu 6-ciu do 12-tu tygodni owych kursów wakacyjnych zachęca się (ale nie wymaga) do przygotowania się do egzamniu na stopień naukowy. W ten sposób nauczyciele i pracownicy administracyjni mogą poświęcić część długiego okresu wakacyjnego (zazwyczaj około 12 tygodni) na intensywne studja. Kursy dla nauczycieli uzupełniane są praktycznemi wiadomościami z zakresu wszystkich typów prac szkolnych. W ten sposób bezinteresowne pragnienie wiedzy łączy się z pobudkami natury praktycznej — uzyskaniem podwyżki czy wyższego stanowiska. Na kursy uczęszczają ludzie w różnym wieku. W zeszłym roku, w jednej z moich klas w tej samej ławce siedział ojciec i syn, a nawet babki nie są rzadkością.

Pozatem instytuty pedagogiczne na ostatnie lata studjów przyjmują najchętniej tych, którzy już dawniej osiągnęli swoje właściwe przygotowanie zawodowe, poczem, po dłuższej praktyce, przeciętnie trwającej około 10-ciu lat, powracają dla pracy badawczej albo dla dalszych studjów zawodowych. Trudno uwierzyć w różnorodność typów stu-

djujących: są tam przyszli inspektorowie szkolni, urlopowani misjonarze - nauczyciele, kierownicy szkół, instruktorzy szkół zawodowych, kierowniczki Y. M. C. A., kierownicy drużyn harcerskich, katecheci, dyrektorzy szkół, przyszłe kierowniczki przedszkoli, psychotechnicy, dietetycy szkolni, pielęgniarki szkolne, kierownicy wychowania fizycznego, nauczyciele matematyki. A to, co się już robi tak zdecydowanie w szerokim zakresie dla nauczycieli, zaczyna się również organizować dla lekarzy i w mniejszym zakresie dla niektórych innych zawodów.

Wobec tego, kształcenie się w wieku dojrzałym, już po rozpoczęciu pracy zawodowej, stało się czemś tak zwykłem i tak często prowadzącem do stopnia naukowego, że termin „oświata dorosłych", o ile go się jeszcze używa, zatracił swe pierwotne znaczenie i odnosi się już tylko do wieku, w którym się naukę pobiera.

Jednakże — jak wielu z państwa zapewne zauważy — wszystko to jeszcze nie uzasadnia niezbędnego ze względu na potrzeby chwili obecnej rozszerzenia pojęcia „oświaty dorosłych". Każdy człowiek dorosły podlega stale całej masie wpływów, które — niejednokrotnie celowo — oddziaływują niemniej kształcąco od instytucyj specjalnie do nauczania powołanych. Pod tym względem oddawna już pierwszą rolę odgrywa prasa, książki i perjodyki; bezpośrednio z tem wiąże się myśl o takich ustalonych placówkach jak bibljoteki publiczne, scena, ambona, odczyty, ostatnio kinematograf, radjo i zaledwie pojawiający się film dźwiękowy. Obok nich trzeba również postawić te organizacje, które biorą sobie za cel skierowanie myśli i wysiłków w pewnym wytkniętym kierunku. Jednym z najstarszych przykładów tego są partje polityczne. Nowszemi przykładami są: Liga Wyborcza Kobiet, Stowarzyszenie Kobiet z uniwersyteckim wykształceniem, Towarzystwo Przyjaciół Ligi Narodów. O liczbie ich można mówić jedynie w przybliżeniu, uwzględnia-

jąc omal że nieskończoność możliwości ich powstania bądź samodzielnie bądź na drodze łączenia się i grupowania. Oczywiście, między temi placówkami są i takie, które trudno zalecać, np. działające dla propagandy w pewnych kierunkach lub dla reklamy. W każdym razie oświata dorosłych, jako pojęcie, w obecnym stanie rzeczy, musi być traktowana na tyle szeroko, żeby objęła także i ten wysoce znamienny rodzaj kształcenia.

W tem stadjum rozważań zapewne niejednemu z nas nasunie się wniosek, że pojęcie nasze wskutek rozszerzenia go i przeładowania rozmaitą treścią stało się jako termin już bezużyteczne. Jednak bez względu na jego wartość jako terminu, zasługuje ono, mojem zdaniem, na bliższe rozważenie.

Obecnie, ponieważ rozszerzyliśmy to pojęcie i na te najróżnorodniejsze czynniki, które siłą faktu oddziaływują kształcąco na naturę ludzką, musimy zastanowić się nad naszą przetwarzającą się cywilizacją z jej nowemi dla świata palącemi problemami i zapytać się, czy ta obfitość najrozmaitszych typów kształcenia dorosłych nie okaże się środkiem do uporania się z temi problemami.

Rozpatrzmy zatem tę nową sytuację wraz z jej palącemi problemami. Może wreszcie tutaj znajdziemy ostateczne rozwiązanie naszego zadania.

W związku z nadchodzącą cywilizacją wszyscy już dziś przyznają, że przez nowoczesne metody naukowe, oddziaływujące wprost lub pośrednio, proces przekształcania warunków ludzkiego bytu posunął się daleko naprzód. Nasz obecny okres historyczny ma wybitnie swoisty charakter. Najważniejszą być może cechą jego są zmiany w poglądach, które dawniej ograniczały się do kilku jednostek, a dziś rozciągają się na szeroki ogół, nawet na nasze dzieci. Człowiek staje dziś przed światem z nową wiarą we własne siły i z odpowiednio zanikającą wiarą w dawne, zewnętrzne powagi.

Nigdy przedtem (może za wyjątkiem Aten) nie było tak szeroko zakreślonego i tak uświadomionego dążenia do oparcia wszelkich instytucyj już nie na zasadach tradycyj i przyjętego autorytetu, ale na zasadzie eksperymentu. Czy nowe podstawy okażą się lepsze? Nie wiemy. Ateny upadły. Nasze eksperymenty są nowe. Jesteśmy niejako zmuszeni statyczne podstawy społeczeństwa zmieniać na dynamiczne, przejść od stabilizacji społecznej, opartej na względnej stałości, do stabilizacji, opartej na równowadze ruchu. Zamiast polegać na przyzwyczajeniach i przesądach, wszczepionych nam autoratywnie w dzieciństwie, obecnie staramy się świadomie kierować refleksją i krytycznem ujęciem wartości. Wysiłek to nad wyraz śmiały. Cywilizacja staje przed swym największym może eksperymentem w historji.

Ale świat współczesny zawiera w sobie coś więcej, niż tylko przewrót w poglądach. Jakkolwiek bowiem przewrót jest doniosły, to w każdym razie zmiany w warunkach życia są bardziej oczywiste. Henryk Adams dowodził, że młodość jego w latach pięćdziesiątych zeszłego stulecia w istocie swojej była bliższa czasom pierwszych lat ery chrześćjańskiej, niż początkom obecnego wieku. Przyczyna tkwi w rozwoju nauk przyrodniczych, oddziaływujących poprzez wynalazki. Poszczególnych zmian nie trzeba chyba wyliczać. Procesy przetwórcze jeden po drugim przeniosły się z chałup do fabryki, i obecnie przejęła je masowa produkcja. Każdy mechaniczny czynnik życia ulega przemianie, a razem z nim zmienia się samo życie. Wielkim zmianom uległo życie domowe i rodzinne. Wzrosło bogactwo. Zwiększyła się ilość wolnego czasu. Treść życia zmienia się wprost niewiarogodnie. Powstają nowe społeczne i moralne zagadnienia. Dawne poglądy i dawne instytucje nie odpowiadają już nowym potrzebom. Nasze poglądy jednak i postępowanie pozostają daleko w tyle za temi gwałtownie dokonywującemi się przemianami. W opóźnieniu tem leży poważny problem.

Ale to jeszcze niewszystko. Przemiany będą stałe i stały będzie ich wzrost. Wiedza, budując na swych dotychczasowych wynikach, wzrasta stale w stosunku geometrycznym, odkrycia przyrodnicze prowadzą do nowych wynalazków. Obliczono, że trzy lata temu było w użyciu 65.000 rozmaitych sposobów zastosowania elektryczności. Dowodzi to, że gwałtowne przemiany zachodzące w coraz to szybszem tempie stale towarzyszą wyłaniającej się cywilizacji. W ten sposób w niedługim czasie liczba problemów przewyższy możność ich rozwiązania. Zagadnienia opóźnienia się społecznego i stabilizacji społecznej stają się przez to — na ile tylko to możliwe — jeszcze poważniejsze.

Trafnie powiedział H. G. Wells, że „cywilizacja jest wyścigiem między oświatą a katastrofą". Z tego względu również wychowanie nasze musi się różnić od tego, które dotąd przeważnie obowiązywało, musi być nowe w poglądach swych i metodach i musi iść równolegle z życiem, aby dotrzymać kroku jego nieustannemu przekształcaniu się.

Zagadnienia naszej cywilizacji z charakterystycznemi dla nich postulatami wychowawczemi, można rozważać z czterech punktów widzenia. Trzeba zaznaczyć, że każdy z nich oddzielnie będzie występował jako problem stale aktualny wskutek nieustannych i coraz to rosnących zmian. Wynika z tego, że zmiany te będą towarzyszyły każdej jednostce przez całe życie. Temsamem zapowiada to również konieczność uczenia się wszystkich przez całe życie.

1. Pierwszem zagadnieniem jest zagadnienie moralności. W miarę jak słabnie poczucie autorytetu wielu z pośród nas staje wobec chaosu moralnego. Młodzież zadaje bardzo trudne pytania, wprowadzające ludzi starszych w zakłopotanie; zkolei ludzie starsi odkrywają nowe sytuacje, dla których dawne drogi postępowania nie wystarczają. Powstaje stały problem utrzymania naszego odczuwania moralnego i poglądów moralnych na poziomie, odpowiadającym nowym

czasom. Prawdopodobnie każdy system moralny, stosowany w życiu, zawsze zawiera w sobie elementy rozwoju. W każdym razie w życiu każdego z nas zaznacza się w ten sposób nieustanność kształcenia się pod względem moralnym i stąd nauczanie musi być zasadniczo różne od tego typu autorytatywnego, które dotąd obowiązywało, a polegało na przygotowawczem wpajaniu w nas pewnych doktryn. Moralność oparta na filozofji przemian, może się niejednemu wydać sprzecznością, ale zdaje się, że do takiej właśnie moralności musimy dojść. Tu rozszerzone pojęcie kształcenia dorosłych znajduje prawdziwie trwałą wytyczną działania od kolebki do grobu.

2. Następnym problemem jest problem ustabilizowania się życia społecznego wraz z wynikającą zeń potrzebą utrzymania się conajmniej na tej wysokości, którą się raz osiągnęło. We wszystkich cywilizacjach, które istnieją aż do dziś, szczególny nacisk kładzie się na elementy, nieulegające zmianom. Starożytne Chiny, które miały najstarszą znaną dotąd cywilizację, przewyższyły swą zachowawczością wszystkie inne równie wysokie cywilizacje. Czy zmienność i stałość są antytezą? Myślę, że nie, ale niezawodnie stajemy tu przed bardzo trudnemi problemami. Jednym z nich jest wzrastające skomplikowanie wszystkich naszych spraw i wynikająca z niego coraz to większa trudność ukształtowania tego skopmlikowanego, nowoczesnego świata. Brak zainteresowania w tym kierunku, jest zarówno objawem jak przyczyną trudności. Pewien pisarz współczesny tak obrazowo przedstawia tę sytuację: „Dzisiaj prywatny obywatel doszedł do tego, że jest jak głuchy widz w ostatnim rzędzie, który powinien utrzymać uwagę na misterjum, odbywającem się tam na drugim końcu, ale któremu nie udaje się jakoś opanować senności. Wie on, że to, co się tam dzieje, trochę jego dotyczy. Stale przepisy i postanowienia, corocznie podatki,

a od czasu do czasu wojny przypominają mu, że niosą go wielkie prądy okoliczności" [1]).

Bez względu na to, czy wszystkie nasze problemy określimy jako jeden, czy zwrócimy uwagę na oddzielne składowe zagadnienia, konkluzja jest taka sama. Powstają wciąż nowe i trudne sytuacje. Dawne rozwiązania nie wystarczają, wymaga się zawsze nowego, zawsze lepszego sądu. Największa zaś jeśli nie jedyna nadzieja leży w oświacie, w wysiłkach nad zaradzeniem trudnym sytuacjom w przyszłości, a więc — w kształceniu tem nie wolno nam ustawać i z nim się rozstawać. Jeżeli wskutek różnego wieku zachodzą różnice pomiędzy nami, to jednak kształcenie przedewszystkiem tej generacji, do której w danej chwili należą stanowiska kierownicze, wydaje się może ze wszystkich najistotniejszem. Wydaje się nawet, że upadek lub przyszłość cywilizacji może zależeć od lepszego działania, lepiej pojętego kształcenia dorosłych.

3. Zagadnienie spędzania wolnego czasu jest problemem poniekąd nowszym, ale niemniej palącym. Jeżeli czas trwania pracy codziennej zestawimy z czasem od niej wolnym i jeżeli uznamy, że właśnie w chwilach odpoczynku życie bądź nabiera znaczenia, bądź wkracza na wyższy poziom, wówczas ocenimy wagę tego problemu. W czasach minionych tylko niewielu ludzi drogą dziedzictwa osiągało majątek, a z nim czas wolny. „Kultura" ograniczała się przeważnie do tych ludzi i stąd wypływa jej określenie i arystokratyczne pochodzenie, które od czasów ateńskich utrzymało się właściwie do chwili obecnej. Ale czas wolny od pracy nie jest już dzisiaj zdobyczą grupy osób, opartą na eksploatacji człowieka przez człowieka. Produkcja masowa tak podnosi bogactwo, że dla wielu przyszło już oswobodzenie, a przyszłość zapowiada jeszcze większy postęp pod tym względem. Godne spędzenie wolnego czasu staje się w naszych czasach zagadnieniem zbiorowości.

[1]) Walter Lippman. The Phantom Public. Harcowit Brace. New York, 1925, strona 13.

Są dwie trudne strony problemu, które ze względu na stopień, w jakim występują, są charakterystyczne dla nowej cywilizacji. Z jednej strony praca tylko maszynowa może być bardzo monotonna i wymagać nieraz tylko minimalnego udziału myśli. Naturalnym wynikiem tego jest potrzeba wyrównującej ten brak podniety. Nieumiarkowanie w jednym kierunku wywołuje nieumiarkowanie w drugim. Takie podniecenie przybiera nieraz szkodliwe formy. Jednak za większe zło od pożądania nadmiaru podniety należy uważać bezmyślne zadawalanie się pustemi rozrywkami, które obniżają umysłowo, a przyzwyczajają do niskich wymagań, psują dobry smak. I w tem tkwi inne niebezpieczeństwo. Szereg tanich obliczonych na zysk o małej wartości rozrywek, przyciągając szerokie masy ludzi od niedawna rozporządzających wolnym czasem, przyzwyczajają ich do niskiego poziomu życia i upodobań.

Ten wolny czas trzeba czemś zapełnić. Ludzie niewybredni zadowolą się tanią podnietą. Jednak są i inni o szlachetniejszych potrzebach, dla tych konieczne są inne formy oświaty. Nie powinniśmy tu zaraz myśleć o książkach. Muzyka, zdrowe gry, pochłaniające uwagę roboty ręczne — stanowią jeden typ możliwości. Drugi typ — to poważne zainteresowanie się zagadnieniami społecznemi i państwowemi. Zbadanie, co się da zrobić w obrębie tych możliwości, zaprojektowanie takich instytucyj oświatowych, któreby najskuteczniej wypełniały i wzbogacały nowo uzyskany czas wolny, wysuwa się jako jeden z palących problemów oświaty dorosłych.

Nie należy zbyt pochopnie przypuszczać, że problem dobrego użycia czasu wolnego w obecnym ekonomicznym ustroju ogranicza się do pracowników fabrycznych albo do

innych pracowników niższych kategorji. Jest to w istocie rzeczy problem, dotyczący znacznej większości tych ludzi, których praca sama w sobie nie zawiera wszystkich elementów, niezbędnych do pełnego życia. Niejeden zapewne pomyśli tu o słabostkach zamożnego „businessman'a". Wprawdzie nie powinno się nikogo lekkomyślnie krępować w użyciu jego wolnego czasu, jednak trzeba stwierdzić, że zbyt wielu ludzi poświęca czas słabostkom zbyt ciasnym i zbyt ograniczonym, aby mogły zapewnić konieczną równowagę. Nie wystarcza bowiem, aby słabostka taka interesowała i była nieszkodliwa. Życie musi wyjść poza granice z jednej strony — pracy dla wynagrodzenia, z drugiej — absorbującej rozrywki. Jedną z istotnych wartości życia człowieka jest współudział w życiu zbiorowem w pewnej mierze w zakresie rozrywki, lecz bezsprzecznie również w zakresie spraw głębszej wagi. Życie tylko dla siebie — jest zawsze ze szkodą człowieka. I tu znowu wkracza szerzej pojęta oświata dorosłych, aby pobudzić i zrealizować tę lepszą cząstkę życia. Problem stałego wzbogacania życia wszystkich jest sam w sobie tak ważny, że tłomaczy każdy wysiłek, przedsięwzięty w imię oświaty dorosłych. Ale jest jeszcze coś ponadto.

4. Cywilizacja nasza, przynajmniej w chwili obecnej, według mnie, przynosi ze sobą jeszcze jeden problem. Poza tym specyficznym niepokojem, który towarzyszy wyżej omawianym problemom i zapewne z nich wynika, zdaje się istnieć jeszcze innego rodzaju niepokój, który domaga się naszej uwagi. Przedtem jednak krótkie wyjaśnienie pojęcia niepokoju uczyni może ten problem jaśniejszym. Głodne zwierzę nigdy spokojnie nie spoczywa. Nie może. Krąży ono dokoła, zwracając chciwie wzrok, uszy i nos to w tę, to w ową stronę. Powiadamy, że „szuka" ono czegoś do jedzenia. Podobnie przy każdej niezaspokojonej potrzebie, na każdym stopniu rozwoju występuje ten niepokój, to nerwowe krążenie z miejsca na miejsce, próbowanie tej lub owej możliwości. W związku z naszem zagadnieniem trzeba koniecznie zaznaczyć, że niepokój może występować nawet wówczas, kiedy „przyczyna" jego jest nieznana. Że jest to prawdą w odniesieniu do niższych zwierząt — nie ulega wątpliwości. Że niekiedy odnosi się to również do człowieka, wydaje się również pewnem. Bez przesady można stwierdzić, że w obecnych czasach żyje pośród nas mnóstwo ludzi roztargnionych, niespokojnych, wytrąconych z równowagi, biegających tu i tam, probujących tego i owego, ale w głębi serca niewiedzących, czego szukają. Również wielu ludzi o głębszym charakterze szuka ustawicznie, ale bardziej świadomie, jakiejś jeszcze nieznanej sprawy, dla której wartoby było oddać wszystkie swoje najlepsze siły.

Ten o szerszym zasiągu i o mocniejszem zabarwieniu niepokój zdaje się mieć kilka źródeł. Jednem jest niezadowolenie z życia, częste teraz wśród nowych warunków monotonnej pracy, beztreściwych tanich rozrywek. Drugiem jest ten cały dręczący kompleks bardzo poważnych problemów, które stoją przed nowoczesną cywilizacją, a które, ilekroć się nad niemi zastanawiamy, budzą w każdym myślącym i społecznie czującym umyśle uczucie udręki i rozdwojenia. Jeszcze innym powodem jest utrata dawniej szanowanych przewodnich celów, różna w wyrazie zależnie od jednostki, ale zasadniczo polegająca na stracie wiary w religję czy filozofję jako w wartości, zdolne tak zharmonizować w człowieku jego przekonania i dążenia, że pozwalało mu to bez zastrzeżeń oddać się wybranej sprawie. Zapewne te trzy rodzaje przyczyn oddziaływują na każdego inaczej, ale niemniej prawdą jest, że w naszem obecnem położeniu tak się one ze sobą splątały, że niepodobna ich rozwikłać.

Różnie można oceniać, do jakiego stopnia ten niepokój dochodzi obecnie. Ale siła, z jaką on dziś występuje, wskazuje na stopień choroby i cierpienia naszej cywilizacji. Zbyteczne udowadniać, że chorobie tej nie może zaradzić nawet najlepiej udzielane wykształcenie jedynie w młodzieńczym wieku.

Troska o to powinna obarczać nas starszych, począwszy od dojścia do pełnoletności. Trzeba znaleźć jakąś drogę, aby powiększyć zastępy tych, którzyby pracowali nad szczęśliwszem rozwiązaniem tego zadania. Nie będę zapewne w błędzie, jeśli powiem, że dla wielu problem ten leży u podłoża wszystkich innych problemów, jako że od niego zależy zbudowanie lub usunięcie podstawy dla wiary i przekonań, niezbędnych do skutecznego i pełnego zapału zmagania się z innemi problemami. O ile i na ile rzeczywiście tak jest — na tyle zagadnienie to staje się najdonioślejszem problemem naszych czasów.

Dostatecznie wyświetliłem, że w obecnych czasach stają przed nami liczne i poważne problemy, z których istoty wynika, że chcąc dokładnie je rozważyć, oświata musi świadomie i coraz to bardziej liczyć się z okresem wieku dojrzałego wszystkich obywateli. Większość nas odziedziczyła inne od tu rozważanego pojęcia wykształcenia, mianowicie pojęcie, że kształcenie zamyka się w ramach wcześniejszych lat życia; wówczas zdobywa się je raz na zawsze jako przygotowanie do właściwego zawodu, na który przychodzi kolej wraz z latami dojrzałości. Również niektórzy z nas błędnie sądzą, że zdolność uczenia się — jeżeli nie całkowicie, to przynajmniej do pewnego stopnia — ogranicza się do okresu dzieciństwa i młodości. Nad obu temi pojęciami trzeba się zastanowić.

Równie fałszywe, jak głęboko zakorzenione jest przekonanie, że wykształcenie jest przygotowaniem i nagromadzeniem na późniejszy użytek. Historycznie rzecz biorąc, na niem opiera się nasz system szkolny. Większość ludzi nie potrafi myśleć inaczej. Mimo to jednak pogląd ten jest poprostu nie do przyjęcia. Według mego zdania, stanowisko takie jest w sprzeczności z podstawowem biologicznem prawem organizmu ludzkiego i neguje faktom, jakie nauka stwier-

dza w procesie naszych przeżyć. Ograniczę się tu tylko do naszkicowania mojego dowodzenia.

Z biologicznego punktu widzenia w zagadnieniu tem rozpatrujemy problem wzajemnego stosunku zachowania się i rozwoju. Rozwój jest nieustanny przez całe życie, od chwili poczęcia do śmierci; o stopniu i znaczeniu tego rozwoju zazwyczaj się nie pamięta. Z prawem rozwoju stale i niezbędnie występuje prawo „zachowania się"; jest ono obecne jako „wynik" każdorazowego współdziałania organizmu z otoczeniem, a równocześnie jest „przyczyną", od której zależy drugi następny stopień rozwoju organizmu. W ten wzajemny stosunek „zachowania się" i „rozwoju" fakt „uczenia się" wkracza jako coś bardzo istotnego i nieprzemijającego. Nie jest tylko metaforą powiedzenie, że nawet fizyczna struktura ciała formuje się przez i na skutek „uczenia się". Każdy nowy krok w rozwoju polega na zmianie i przyroście, uwarunkowanym i wynikającym z prawa „zachowania się" w chwili działania, o kórem można powiedzieć, że biologicznie jest to proces „uczenia się".

To co zwykle określamy mianem „uczenia się" jest zasadniczo tem samem. Bowiem w czasie jego trwania organizm wciąż buduje sam siebie zarówno przez czynność zachowania się jak i wówczas gdy staje wobec nowych sytuacyj, z któremi musi się zmierzyć. Przyzwyczajenia, umiejętności wiadomości, ideały, zapatrywania są wynikiem tego procesu budowania. Uczenie się jest zatem zasadniczo czemś twórczem i było takiem zawsze od czasu, kiedy ameba po raz pierwszy przystosowała się do danych jej warunków. Z tego punktu widzenia możemy uznać, że nasza najgłębsza istota rozwija się i uczy przez własne reakcje. Pod tym względem człowiek różni się od niższych organizmów tem, że jego reakcje obejmują również zrozumienie pewnych „treści" w takim sensie i w takim stopniu, jaki jest niedostępny niższym organizmom, zasadniczo jednak proces ten jest taki sam. Nasza „istota"

zbudowana jest pierwotnie z „treści", które dostrzega i całkuje.

Z powyższych rozważań wynika, że proces wychowania trwa nieustannie przez całe życie. Każda nowa trudność życiowa, z którą spotykamy się i z którą musimy się zmierzyć, jest nowym momentem uczenia się i budowania samego siebie. Z tego punktu widzenia uczenie się najlepiej ujmować jako przejaw budowania swej istoty, a to rzeczywiście rozciąga się na całe życie. Myśleć więc o uczeniu się i wychowaniu, jako o czemś ograniczającym się wyłącznie do dzieciństwa i do szkoły — znaczy to nie dostrzegać jego najistotniejszej treści. Oświata dorosłych jest poprostu tylko późniejszym aktem jednego nieprzerwanego procesu i tak powinna być ujmowana.

Istotną dla tego poglądu myśl uzupełniającą mogę tu tylko szkicowo nakreślić. Najlepszy środek kształtowania z myślą o przyszłości swoich poglądów i świadomości, mianowicie, wnikanie w wartościowe sądy i ich kojarzenie jest jednocześnie najlepszym środkiem wewnętrznego wzbogacenia siebie w chwili obecnej.

W ten sposób rozszerzając zastosowanie kantowskiego określenia, traktujemy każdy moment jak i każdą jednostkę zawsze jako cel, a nigdy tylko jako środek. Nie należy uznawać jakiejkolwiek istotnej albo teoretycznej różnicy między obecnem, indywidaulnem, bogatem życiem z jednej, a najlepszem przygotowaniem do przyszłych i grupowych odpowiedzialności z drugiej strony. Potrzeba tylko rozsądnego kierowania wyborem następujących po sobie doświadczeń wychowawczych, jak również pełnego wydobycia znaczenia ich wszystkich możliwości. Jest rzeczą znamienną, że pod tym względem każdy czy dziecko, czy człowiek dorosły musi być uważany za istotę stale dojrzewającą przez coraz to szersze i bardziej świadome ujmowanie i opanowywanie treści otaczającego życia.

Jeszcze słowo o tem, czy człowiek dorosły może równie dobrze uczyć się jak młodzież i dzieci. Do niedawna opinję co do tego cechował subjektywizm sądu. Obecnie poddaliśmy sprawę tę starannym badaniom. Mój szanowny kolega, profesor E. L. Thorndike, po długiej serji doświadczeń [1]), doszedł do przekonania, że: „Możemy stwierdzić z dostateczną pewnością, iż proces rozwoju wewnętrznego daje lepsze rezultaty u starszych, aniżeli u dzieci; jeżeli nie równoważą go czynniki, działające w przeciwnym kierunku, rozwój ten między dwudziestym piątym a czterdziestym piątym rokiem życia zapewnia człowiekowi taką samą zdolność uczenia się, jaką miał między dwudziestym a dwudziestym piątym, jest ona większa, niż między piętnastym a dwudziestym i znacznie większa, niż między piątym a piętnastym".

Wyniki te są w najwyższym stopniu pocieszające. Oczywiście wiek nie jest jedynym czynnikiem w pracy, w innem miejscu profesor Thorndike powiada: „Wiek, sam w sobie, jest drugorzędnym czynnikiem zarówno w kwestji powodzenia jak i niepowodzenia. Zdolności, zainteresowanie, energja i czas są czynnikami istotnemi". Te czynniki zatem wskazują nam, gdzie należy skierować naszą uwagę i energję. Każdy program świadomego i celowego „kształcenia dorosłych" w granicach rzeczowego ujęcia ma wszelkie warunki powodzenia.

A zatem do jakiej konkluzji wreszcie dochodzimy? Wysuwają się trzy postulaty.

Na pierwsze i naczelne miejsce wyłania się nowe i szersze pojęcie istoty kształcenia, pojęcie według którego kształcenie byłoby środkiem pełnego urzeczywistnienia siebie. Kiedy jakaś trudność zagrodzi nam drogę i postęp zostaje zatamowany, to chcąc ją przełamać, należy znaleźć takie rozwiązanie, któreby wprowadzając w nowej formie dawne idee,

---

[1]) E. L. Thorndike: Adult Learning, New York, 1928 r.

zwyczaje i umiejętność postępowania mogło zwycięsko zmierzyć się z tą trudnością. Każde takie pokonanie trudnej sytuacji może być rozpatrywane z dwóch punktów widzenia: z e w n ę t r z n i e, jako nowa zdolność przezwyciężenia trudności, wobec których dotąd byliśmy bezradni, w e w n ę t r z n i e, jako kształcący wpływ na samą osobę działającą, na rozległość i głębie jej poglądów, na jej odczuwanie i moc. Te dwa rodzaje zapatrywania się na postęp są w ścisłej wzajemnej zależności. Istotą kształcenia jest przełamywanie napotykanych trudności. Patrząc poza siebie, możemy powiedzieć, że kształcenie, jako wpływ działający na samą osobę, jest „wynikiem" przezwyciężenia. Patrząc naprzód, możemy podkreślić twórczą stronę walki oraz wysiłki i równie dobrze powiedzieć, że owo kształcenie było aktem twórczym, który przezwyciężenie umożliwił. Z obu punktów widzenia, pokonywanie trudności pogłębia i udoskonala istotę człowieka, pogłębia i wzbogaca następne lata życia.

Musimy zatem przestać myśleć o uczeniu szkolnem jako o okresie przygotowawczym do późniejszego życia, a przeciwnie, życie traktować jako jedną nieprzerwaną całość z kształceniem się; a kształcenie należy uważać jako nieustanny proces budowania i udoskonalenia osobowości przez coraz to nowe i coraz to właściwiej pojęte zachowanie się wobec wpływów świata zewnętrznego. Proces ten trwa przez całe życie i daje się tak pokierować w każdem, kolejnem stadjum, że może udoskonalać i uszlachetniać wszystkie następne stadja. Ten pogląd motywuje dostatecznie zarówno potrzeby reorganizowania (z gruntu i radykalnie) większej części naszych obecnych programów szkolnych i zarazem potrzebę określenia charakteru i celu, jakie powinniśmy nadać „oświacie dorosłych".

Przejdźmy do drugiego postulatu. Kiedy myślimy o kształceniu i o życiu, możemy dojrzeć nowe możliwości w naszej zmieniającej się, przekształcającej cywilizacji. Z jednej strony wysuwa ona nowe problemy, gwałtowne żądania, grozi zamieszkami w razie, gdyby tych żądań i tych problemów nie rozwiązano. Z tego punktu widzenia w cywilizacji naszej tkwią źródła niepokoju. Lecz w innem oświetleniu ujmując kwestję, widzimy, że problemy i trudne sytuacje, które nieustannie powstają aby niepokoić naszą cywilizację, są właśnie sposobnością do naszego nieustannego kształcenia się, do wzbogacenia życia zarówno zbiorowego jak osobistego. W jakim stopniu zaś uda nam się rozwiązać te trudności, w tym stopniu świat, w którym żyjemy, stanie się przedmiotowo lepszy, a my sami zyskamy przez to osobiste wzmożenie wnikliwości i subtelności oraz sprecyzowanie pojęć i sądów; równa się to zarówno wzbogaceniu życia obecnego, jak spotęgowaniu zdolności do życia w najbliższej przyszłości. A potrzeb najrozmaitszych nie brakuje. Jeżeli nasza cywilizacja wydaje się niejednokrotnie brutalna i materjalistyczna, wina leży — o ile mielibyśmy jej szukać — nie w braku potrzeb, ale w tem, że artysta i pisarz i badacz nie dorośli do zadań, które się im stawia. Sytuacja może być trudniejsza, niż dawniej, ale zbyt często ci, których obowiązkiem jest zaspakajanie potrzeb duchowych, nie chcą widzieć obecnej rzeczywistości, gdyż z umiłowaniem wpatrują się w czasy i warunki, które minęły. Żądania te stają przed nami wszystkimi i wszyscy musimy je uznać.

A wreszcie trzeci postulat. Ci, do których należy kształcenie dorosłych, muszą uznać, że stoją wobec szerszych zadań i rozleglejszych możliwości. Kształcenie pokrywa się z czynnem rozwijającem się życiem w każdym okresie życia człowieka. Zmieniająca się cywilizacja stwarza nieustanną potrzebę i sposobność do powszechnego nieustannego kształcenia się. Byłoby zarozumiałością z mojej strony, gdybym usiłował dawać konkretne wskazówki, jak prowadzić akcję. Sądzę, że jesteśmy powołani do zbadania istniejących metod i form. Będzie tu chodziło o udoskonalenie takich środków,

jak form pośrednio oddziaływujących — prasa, kino i radjo, następnie — organizacyj społecznych tego typu, jak nasze Stowarzyszenie Rodziców i Nauczycieli oraz Stowarzyszenie Kobiet z Uniwersyteckiem Wykształceniem, dalej — organizacyj o charakterze pedagogicznym, poczynając, od takich, jak szkoły korespondencyjne, kursy dla rodziców i t. p. aż do uczelni o poziomie uniwersyteckim dla wdrożonych w tok pracy umysłowej. W Stanach Zjednoczonych wielu z nas sądzi, że kursy wakacyjne i inne kursy dokształcające są wysoce charakterystyczną zapowiedzią tego, co musi się upowszechnić. Wzmożone życie, z wciąż wzrastającym zakresem nowych obowiązków, stawia przed każdym nowe poważne trudności i w miarę tego otwierają się dla „oświaty dorosłych" nowe możliwości. Bez względu na to, czy jest to potrzeba osobista i indywidualna, czy społeczna i zespołowa, sytuacja nie ulega zmianie. Wszystko to stwarza sposobność do pracy nad oświatą dorosłych. Krótko mówiąc — trzeba uczyć, jeśli istnieje potrzeba uczenia się.

A zatem trzeba nam takiej organizacji społecznej, która mogłaby jaknajlepiej zająć się zaspakajaniem tych potrzeb. Widoki i możliwości są większe, niż większość z nas nawet w marzeniu śmiałaby przypuszczać. Ale czasy nasze są nowe i trzeba nowych pojęć, bo inaczej utracimy nietylko możliwości, ale nawet swe potrzeby. Zadanie jest wielkie. Odpowiednio wielki musi być wysiłek. W ten sposób „oświata dorosłych" w rzeczywistości pokrywa się ze wszystkiemi innemi naszemi wysiłkami, dążącemi do przebudowy życia.

Dr. J. H. B. MASTERMAN
Biskup w Plymouth — Anglja

ZASADY I PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH

Fakt, że zagajenie dyskusji na ten temat przypada w udziale biskupowi, nie jest czemś tak bardzo nieodpowiedniem, bowiem zagadnienie kształcenia dorosłych w swojem istotnem znaczeniu jest zagadnieniem religijnem. Religja zajmuje się kształtowaniem osobowości, a niepodobna rozwijać osobowości ludzi, opanowanych zastojem umysłowym. Stąd to, czego ludzie uczą się, wydaje mi się o wiele mniej ważne od faktu uczenia się, gdyż dzięki temu wyrabiają się umysłowo.

W odpowiedzi na obawy, że ludziom znużonym trudem i monotonją codziennej ciężkiej pracy trudno jest skupić się nad nauką, należy zaznaczyć, że właśnie konieczność skupienia się stanowi istotną wartość oświaty dorosłych. Upraszczając proces kształcenia tak, żeby nie wymagał żadnego wysiłku, nie zaspokoimy prawdziwych duchowych i umysłowych potrzeb naszych uczniów, nawet w wieku dziecięcym, bowiem przez całe życie ludzkie obowiązuje prawo, że radość z osiągniętego celu przychodzi jedynie przez wysiłek.

Chcę omówić kwestję „oświaty dorosłych” z punktu widzenia naszego doświadczenia w Anglji.

Nowy okres w kształceniu dorosłych w Anglji zaczyna się na początku XX w., lecz już w końcu XIX w. kilka niemal równocześnie zachodzących wypadków go zapowiedziało. W 1898 r. zostało założone kolegjum Ruskina i w tym samym roku ukonstytuował się Krajowy Związek Szkół dla dorosłych. Również w tym roku odbywa się w Oxfordzie konferencja stowarzyszonych z władzami uniwersyteckiemi; wprawdzie nie spełniła pokładanych w niej nadziei, ale zapoczątkowała nowe wzajemne ustosunkowanie tych dwóch wielkich instytucyj. Również w 1899 r. kanonik Barnett, któremu oświata dorosłych ma niewiarygodnie wiele do zawdzięczenia, zorganizował pierwszą klasę tutorjalną. Nie była ona taką, jak obecne, niemniej była to pierwsza tego typu placówka. W 1903 r. przewodniczący obecnej konferencji założył Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe. Ponadto lata 1899 i 1902 przyniosły dwa rozporządzenia rządowe, o których powiem jedynie, nie chcąc wchodzić w szczegóły, że dały państwowym władzom oświatowym możność popierania oświaty dorosłych w daleko szerszym niż dotąd zakresie.

W ten sposób weszliśmy w nowy okres. Były naturalnie eksperymenty wcześniejsze, jak Instytut Mechaników, jak akcja odczytowa i wiele jeszcze innych prób, ale stanęły im na przeszkodzie trudności, które zaczęliśmy przezwyciężać dopiero na początku XX wieku.

Pierwszą z tych trudności były podstawowe braki w nauczaniu elementarnem. Dotąd jeszcze spotyka się ludzi, którzy wyszli ze szkoły w wieku lat 9-ciu lub 10-ciu i nie wynieśli z niej nic ponad elementarną znajomość czytania i pisania. Nieliczni z pośród nich mieli wytrwałość i siły kształcić się dalej, ale dla olbrzymiej większości tych ludzi

brak odpowiedniego przygotowania okazał się fatalną przeszkodą.

Drugą zaporą były ciężkie warunki ekonomiczne i długie godziny pracy. Nie możecie spodziewać się entuzjazmu dla oświaty od ludzi, których zarobek wystarcza zaledwie na utrzymanie siebie i rodziny i za których progiem czai się nędza; ani nie możecie wymagać wysiłku umysłowego od ludzi, wyczerpanych zbyt długiemi godzinami pracy. Dopiero wówczas, kiedy stosunki te do pewnego stopnia uległy zmianie na lepsze, oświata w naszym kraju stała się dostępna szerokim masom dorosłych.

Trzecią przeszkodą — i może najważniejszą — jest fałszywy pogląd na cel i znaczenie oświaty wogóle; pogląd, który przeważał w życiu angielskiem w przeszłości i, wprawdzie nie w takiej rozciągłości, ale trwa po dziś dzień. Mam tu na myśli pogląd, że wykształcenie jest w pierwszym rzędzie środkiem do zdobycia lepszego stanowiska, a nie do wzbogacenia życia duchowego. Przeciętny Anglik z chwilą gdy posłyszy o projekcie powszechnego kształcenia dorosłych, napewno natychmiast wysunie zarzut, że zabraknie dla nich posad. Tak często jeszcze w jego umyśle pojęcie kształcenia kojarzy się ze zdawaniem egzaminów, które zkolei otwierają możliwości karjery tym, co się mogą piąć po stopniach wykształcenia; niepokoi się on przeto, czy stopnie te nie ulegną przepełnieniu.

Jakąż odpowiedź możemy dać na ten fałszywy albo conajmniej ciasny pogląd na rolę oświaty? Mamy ją chyba gotową. Wychować — w naszem rozumieniu — znaczy to ukształtować wydajną i pełną osobowość, zdolną dostosować się do świata, w którym żyje, i do odwiecznych sił duchowych, które leżą poza nim.

Taki jest ostateczny cel wychowania, stawianie go jednak jako celu bezpośredniego niezawsze jest najlepszą drogą do osiągnięcia. Osobowość rozwija się przez samo - za-

pomnienie raczej niż przez samo-świadomość i podobnie, jak szczęście i mądrość „znajdą ją ci, którzy nie szukali".

Mam tu mówić o kształceniu ludzi dorosłych, muszę jednak przypomnieć, że w rzeczywistości problem ten obejmuje przedewszystkiem lata tuż po wyjściu ze szkoły a przed osiągnięciem wieku dojrzałego. W tym właśnie okresie lat młodzieńczych musimy stoczyć i wygrać walkę o kształcenie człowieka dorosłego. Jeżeli pozwolimy naszym dzieciom wyjść ze szkoły z przeświadczeniem, że proces uczenia skończył się dla nich, to tylko bardzo niewielu z nich w latach dojrzałych będzie miało odwagę i energję na nowo do nauki się wdrażać. Nie chciałbym odchodzić od właściwego tematu do kwestji pobocznej, jednak nie wolno ani przez chwilę nam zapominać o tej wielkiej luce w naszym systemie wychowawczym, którą zaledwie zaczęliśmy wypełniać.

Powiedziałem, że istotnym celem oświaty dorosłych jest ukształtowanie osobowości, bo tylko ona ma prawdziwe znaczenie. Wierzę, że właściwem zadaniem tego życia jest przekształcać indywidualizmy w osobowości — kruszyć skorupę samoobrony, którą każdy w poczuciu swego „ja" wkoło siebie tworzy, jak mówi o tem Browning:

„Dążmy przez więzy naszego istnienia
We wieczność, która nam należna".

Lecz już powiedziałem — rozwoju osobowości, podobnie, jak szczęścia, nie osiąga się przez stawianie go przed sobą jako bezpośredniego celu. Owo „wypowiedzenie siebie", o którem tyle się słyszy w naszych czasach, jest w znacznej mierze tylko gloryfikacją samostwierdzenia, a zatem nawrotem do indywidualizmu, tego najgorszego wroga prawdziwej osobowości.

Jakież więc są pobudki, przy pomocy których będziemy się starali nakłaniać ludzi do wstępowania w szeregi uczących się? Jest ich trzy.

Po pierwsze, zdaje mi się, że możemy zacząć od rozbudzenia chęci zrozumienia świata, w którym żyjemy. Przybiera ona rozmaite formy. W pierwszych np. latach oświatowej działalności stwierdziliśmy, że najbardziej pociągająca była możność studjowania problemów ekonomicznych życia nowoczesnego. Jednak są ludzie, do których silniej przemawiają takie sprawy, jak budowa wszechświata, zagadnienia nowoczesnej wiedzy przyrodniczej, budowa mózgu ludzkiego, polityka społeczna. W krótkim okresie życia ludzkiego nie możemy dowiedzieć się wszystkiego o wszystkiem. Jednakże poznanie życia, choćby w jednym jego przejawie na tyle, że staje się ono poniekąd bliższe naszemu zrozumieniu, naprawdę wzbogaca nam samo życie.

I tu pragnę specjalnie gorąco zalecić sztukę, jako nader ważny czynnik w kształceniu dorosłych. Mojem zdaniem najpoważniejszym zarzutem, jaki możemy wysunąć przeciwko wychowaniu w XIX wieku w tym kraju jest to, że nie doceniało ono wielkiej wartości sztuki jako czynnika wychowawczego. Przez sztukę rozumiem tu miłość piękna i pragnienie tworzenia rzeczy pięknych. Powoli zaczynamy poznawać nasz błąd, ale trzeba będzie przynajmniej jednego pokolenia, żeby naprawić szkodę, którąśmy wyrządzili odłączając pogoń za wiedzą od pogoni za głębszem odczuwaniem i pełniejszą radością, jaką daje sztuka. Twierdzenie, że robotnicy u nas stracili zdolność oceniania rzeczy pięknych jest nieprawdą, natomiast prawdą jest, że przyzwyczaili się do przedmiotów brzydkich i krzykliwych, wśród których zmuszeni są żyć i pracować. Zadaniem więc każdego prawdziwego wykształcenia jest przywrócić im dziedzictwo piękna i radości oraz rozbudzić w nich instynkt twórczy, który wyrazi się w namiętnem zwalczaniu brzydoty.

Sądzę, że kształcenie dorosłych w dziedzinie sztuki najlepiej jest rozpocząć od muzyki i dramatu. W tym zakresie pracuje się z wielkim pożytkiem w naszych wioskach an-

gielskich przez popieranie kółek dramatycznych, a zapewne nikt, kto zapoznał się z działalnością teatru „Old Vic" w Londynie nie będzie wątpił w zdolność reagowania naszego ludu na dobry dramat. My jednak chcemy, aby ludzie nietylko patrzyli na przedstawienia, ale brali w nich czynny udział. W hrabstwie Devon jest wieś, gdzie prawie cała dorosła ludność bierze udział w dorocznem przedstawieniu religijnem, napisanem dla nich przez córkę dziedzica. To jest prawdziwa oświata. W dziedzinie muzyki zaczynamy powoli udawadniać, jak niesłusznem jest oskarżanie narodu angielskiego o brak muzykalności. Jednak wiele jeszcze trzeba pracować nad wyrobieniem w ludziach zrozumienia dla dobrej muzyki. Nie myślę tu o muzyce, określanej niekiedy nazwą muzyki „wysokiej klasy", ale o tych prostych, angielskich piosenkach, które są częścią naszego dziedzictwa narodowego. Fakt, że okazała się potrzeba zakładania tutorjalnych klas muzycznych jest zjawiskiem dodatniem.

Ogromną zaletą muzyki i dramatu, jako form wychowania artystycznego jest to, że obie z natury swojej wymagają współpracy. Ocena najlepszych elementów w malarstwie, rzeźbie i architekturze należy również do zadań wychowania artystycznego, i musimy być nieskończenie wdzięczni Janowi Ruskinowi za jego wspaniały wysiłek uprzystępnienia artystycznego odczuwania szerokiemu ogółowi.

Druga z rzędu pobudka wynika z faktu, że wychowanie w istocie swojej jest kwestją społeczną. Uważam, że jest to jedno z odkryć, które my w Anglji zawdzięczamy Robotniczemu Stowarzyszeniu Oświatowemu. Od samego początku naszej pracy przekonaliśmy się, że wychowanie musi wyrazić się w poczuciu braterskiego koleżeństwa, że musi stać się jakgdyby wyprawą, na którą pewna grupa ludzi wyrusza na jednym okręcie.

Szczeble drabiny oświatowej, po której studjujący wspinał się samotnie, staraliśmy się zastąpić szerokim gościńcem,

gdzie jest dość miejsca, aby ludzie spotykali się i szli dalej razem. Zamiast odczytu, który słuchacze biernie wysłuchują, Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe stworzyło klasę tutorjalną, gdzie w myśl zasady współdziałania każdy członek jako udział wnosi zasób własnego doświadczenia. Ludzie jednoczą się w pewne grupy, czy stowarzyszenia dla wspólnych celów politycznych, religijnych czy ekonomicznych — i słusznem jest, że tak się dzieje. Ale stroną ujemną tych wszystkich grup jest to, że muszą one myśleć w kategorjach walki. Równolegle z niemi musimy jednoczyć ludzi nie poto, aby razem walczyć, ale razem uczyć się, nie poto, aby przekonania ich realizować, ale by stwierdzić, że istotnie posiadają przekonania, dla których szukają urzeczywistnienia, wreszcie aby przez bramę pokory wejść razem w piękny kraj wiedzy.

Przed nami, ludźmi dnia dzisiejszego leży szczytne zadanie przeobrażenia charakteru oświaty, aby z tego, co ludzi dzieli, stała się tem, co ich zjednoczy.

Postawiliśmy sobie za zadanie stworzyć nowe braterstwo w świecie, braterstwo ludzi obu płci, którzy we wspólnej wędrówce do wiedzy, we wspólnem wielkiem pragnieniu prawdy, przeniknęli tajemnicę koleżeństwa. Ale jeżeli mamy dokonać tego zadania, musimy strzec oświatę dorosłych przed duchem klasowości. Zastój umysłowy nie ogranicza się do jednej klasy społecznej i uważam, że raz na zawsze powinniśmy wykreślić z naszego słownictwa określenie: „klasy wykształcone". Wykształceni mężczyźni i kobiety są we wszystkich klasach społecznych bez wyjątku, człowiekiem wykształconym jest poprostu każdy, kto zdaje sobie sprawę, że z chwilą kiedy przestaje się uczyć, dosłownie przestaje żyć.

Nikt, mojem zdaniem, nie zaprzeczy organizacjom politycznym czy religijnym, zawiązującym się dla głoszenia pewnych doktryn czy idei — prawa do wychowania swych zwolenników w swej ideologji. Mimo to wierzymy, że za-

sadniczy cel zadania wychowania leży głębiej niż teorje polityczne lub dogmaty religijne i ma do czynienia z najistotniejszą treścią ludzkiego życia. Każdy człowiek ma prawo być sobą, a propaganda ideologiczna, która to prawo lekceważy, znieważa osobistość.

Wreszcie jako trzecią pobudkę do kształcenia się, możemy wysunąć fakt, że tem czego się sami nauczymy, możemy podzielić się z drugimi. Czerpanie czystej wody wiedzy z tego płynącego strumienia życia, nie z zastałej sadzawki, jest najlepszą kwalifikacją nauczyciela. Jakże często rodzice pozostają w tyle za swojemi dziećmi, bo nie potrafią zachować dawnej świeżości i giętkości umysłu. Chętnie podzielamy rozrywki naszych dzieci, ale jakże często zostawiamy je samym sobie w ich dążeniu do zainteresowań intelektualnych! A skutek jest taki, że ogarnia je zniechęcenie i żal do rodziców, bo widzą, że na zagadnienia intelektualne niema już miejsca w programie ich życia. Uważam za prawdziwe nieszczęście, że my w Anglji tak zupełnie uwolniliśmy rodziców od wszelkiej odpowiedzialności za wykształcenie dzieci, a jedynem usprawiedliwieniem zadawania lekcyj do domu jest właśnie to, że wówczas ojciec czy matka mają sposobność zainteresowania się tem, czego uczą się ich dzieci.

Jednakże nietylko dzieciom naszym możemy, jak powiada Browning „pożyczać naszego mózgu". Jakaż ciekawość życia objawia się we wzajemnej wymianie myśli, w obcowaniu umysłu z umysłem! Ale czyż taka wymiana jest możliwa, jeżeli ludzie nie myślą na tyle inteligentnie, aby mieli co wymieniać? Nieraz z przykrością myślimy o plotkach i trywjalnej paplaninie, które stanowią kapitał obrotowy znacznej części nowoczesnego życia. Ale mężczyzna czy kobieta, którzy się kształcą znajdą ciekawszy temat rozmowy niż niedokładności swych sąsiadów albo sprzeczkę o tego lub owego charta czy konia wyścigowego. Wierzę, że

postęp w wychowaniu w naszem stuleciu zaznaczył już swój wpływ nawet na przypadkowej rozmowie w naszych fabrykach i warsztatach, gdzie rozmawia się dziś o problemach filozoficznych i religijnych z prawdziwem zrozumieniem i żywem zainteresowaniem, a tak przecież nie było nawet ćwierć wieku temu.

Tyle o pobudkach oświaty dorosłych. Zkolei przejdę do trudności.

Niepodobna omówić wszystkich trudności, na które natknęliśmy się w naszej pracy oświatowej wśród dorosłych. Wspomnę tylko o dwu, ponieważ będą one przedmiotem dyskusji w tym tygodniu.

Pierwsza z nich — to nieufność, którą wywołuje dążenie do szerzenia oświaty jako celu samego w sobie. Wszyscy prawdopodobnie odczuwamy silną pokusę, aby, nauczając, zwracać uwagę nietyle na rozwijanie osobowości, ile na rozbudzenie zainteresowań w tym kierunku, w którym je sami posiadamy. Powoli zaczynamy orjentować się, że poglądy, narzucane umysłom niedojrzałym lub niedostatecznie przygotowanym, nie mają wartości ani moralnej ani intelektualnej. Musimy zatem orać rolę, zanim posiejemy ziarno. Nieustannie jednak jesteśmy posądzani o jakieś ukryte motywy, bo bezinteresowna miłość wiedzy nie jest jeszcze u nas uważana za coś normalnego.

Drugą trudnością jest wyszukanie właściwych ludzi na kierowników kursów kształcenia dorosłych. Nie brak dobrej woli ze strony państwowych władz oświatowych i uniwersytetów, z prawdziwą gorliwością starają się one zaspakajać nasze postulaty, dotyczące czy to akcji odczytowej, czy organizowania klas dla dorosłych; w miarę jednak wzrostu naszego ruchu coraz trudniej będzie o nauczycieli, posiadających specjalne, niezbędne dla naszej pracy kwalifikacje. Nauczyciel klasy dorosłych nie staje bowiem przed grupą uległych uczniów, gotowych przyjąć od niego wszystko, co

im da, ale przed słuchaczami usposobionymi bardzo krytycznie, choć przyjaźnie.

Mężczyźni i kobiety, którzy swoje krótkie chwile wytchnienia po pracy zawodowej poświęcają pracy nad własnem udoskonaleniem, nie będą mieli względów dla nauczyciela, który zamiast ziarna próbuje dać im plewy. Nieskończona cierpliwość, głębokie wniknięcie w naturę ludzką i zbawczy humor są niezbędnemi kwalifikacjami na nauczyciela klasy tutorjalnej. W miarę rozwoju ruch nasz będzie sam sobie prawdopodobnie kształcił nauczycieli i w ten sposób, miejmy nadzieję, otworzy się nowa droga zaszczytnego stanowiska dla ludzi, którzyby się tej pracy chcieli poświęcić.

Przejdźmy teraz do metod. W ruchu oświatowym jest miejsce i na odczyty. One rozbudzają zainteresowania i uświadamiają potrzeby wykształcenia. Ale przekonaliśmy się, że kształcenie dorosłych wymaga czegoś bardziej intensywnego, wymaga współpracy. W klasie tutorjalnej znajduje słuchacz sposobność wypowiedzenia swych sądów i doświadczeń wyostrza zdolność myślenia w swobodnej dyskusji. Bezwątpienia zachodzi wtedy bardzo poważne niebezpieczeństwo, że klasa taka może się przerodzić w rodzaj koła dyskusyjnego, gdzie przychodzi się na spory, nie na naukę. Pewnem zapobieżeniem niebezpieczeństwa jest zachęcanie do pisania referatów. Napisać to, co się wie, jest najlepszą drogą do odkrycia, że się wie bardzo niewiele — i zdaje mi się, że większość słuchaczy klas tutorjalnych przyzna chętnie, że praca nad referatami była najtrudniejszą i zarazem najcenniejszą częścią ich nauki. Z drugiej strony jestem stanowczo przeciwny wszelkim próbom nałożenia na kształcenie dorosłych całej maszynerji egzaminów, która ma tak szkodliwy wpływ na wykształcenie średnie. Egzaminy mogą na pewnych stopniach wychowania być złem nieuniknionem — że są złem nie ulega kwestji — ale sądzę, że

kształcenie dorosłych może i będzie sobie rościć pretensję do uniezależniania się od ich tamującego wpływu.

Bardzo pożyteczną placówką oświaty dorosłych są Kursy Wakacyjne, które dają sposobność do jeszcze bardziej wytężonej pracy. Nieraz nawet jeden lub dwa tygodnie, poświęcone wspólnej wytężonej nauce, stają się trwałem wzbogaceniem naszych poglądów. Przytem Kursy Wakacyjne dają sposobność ustrzeżenia oświaty dorosłych od jednego z największych niebezpieczeństw, jakie jej grożą — niebezpieczeństwa klasowości. Było rzeczą naturalną, że zakładając Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe zwróciliśmy się w pierwszym rzędzie do tych, którzy dotąd mieli najmniej sposobności do pracy nad sobą i do korzystania z wiedzy. Ale Robotnicze Stowarzyszenie Oświatowe nigdy nie było — i daj Boże nigdy nie będzie — organizacją klasową. Od początku przyjmowaliśmy ochotnie wszystkich, którzy się do nas zgłaszali, — pod jednym warunkiem: że przyszli w duchu braterskiego koleżeństwa, a nie patronowania. Nikomu kto należy do Robotniczego Stowarzyszenia Oświatowego nie wolno się wywyższać.

Byłoby wielkim błędem wyobrażać sobie, że zastój umysłowy grozi u nas jedynie rzemieślnikom i robotnikom. Na każdym stopniu naszego życia społecznego znajdą się mężczyźni i kobiety, którzy po wyjściu ze szkoły nie starają się o dalsze wykształcenie. Nie widzę żadnego powodu, dla którego nie mogłoby być klasy tutorjalnej dla bankierów, którzy, dajmy na to, studjowaliby filozofję platońską, albo takiej samej klasy tutorjalnej dla maklerów giełdowych dla studjum historji Europy. Z chwilą, gdy się ustaliło zasadę, że dla zdrowia fizycznego konieczne jest ćwiczenie ciała i że ćwiczenie to osiąga najlepsze rezultaty, jeżeli się je wykonywa w zespole, to tę zasadę również dobrze można zastosować do umysłu. Jeżeli gramy ze sobą w rozmaite gry, dlaczego nie mielibyśmy się razem uczyć?

Oczywiście, nie chcę przez to powiedzieć, że klasa tutorjalna jest jedyną albo nawet bezwzględnie najlepszą metodą kształcenia dorosłych. Nieskończona różnorodność charakterów i okoliczności życia ludzkiego pozwala na wielką rozmaitość metod wychowawczych. Prasa, kino i radjo są bardzo cenną pomocą, o ile tylko uda nam się wciągnąć je w naszą pracę, dotąd okazywały one wszelką po temu ochotę i gotowość. Nasze bibljoteki publiczne w Anglji w wielu wypadkach spełniają bardzo cenne zadanie, zachęcając i kierując lekturą swoich czytelników. Widzimy więc, że nie do podaży, ale przedewszystkiem do popytu musimy nawoływać. Tyle się mówi teraz o Rzeczypospolitej Współdzielczej. I oto my chcemy zbudować Rzeczpospolitą Współdzielczą, opartą na takim wzbogaceniu życia ludzkiego, które wynika ze wspólnych zainteresowań i ze wspólnego dążenia do wiedzy.

Przechodzę wreszcie do celów i założeń naszej pracy. Znajdą się niezawodnie ludzie, którzy powiedzą, że cel wychowania nie powinien nas obchodzić, ale że samo wychowanie powinniśmy traktować jako cel sam w sobie i tem się zadowolić. W tym poglądzie kryje się niezaprzeczenie dużo prawdy. A jednak musimy zastanowić się nad ostatecznemi celami, chyba, że zadowolimy się tylko empirycznym stosunkiem do życia. Ale jeżeli potrafimy się porozumieć co do ostatecznego celu wychowania, to temsamem postawimy przed sobą wspólny ideał, dzięki któremu oświata stanie się w życiu ludzkiem wielką jednoczącą siłą.

W pierwszej fazie krystalizowania się idei oświaty dorosłych nacisk był kładziony na samouctwo. Niekiedy motyw ten ujmowano głównie z punktu widzenia możliwości wzniesienia się w drabinie społecznej — dowodem „Alton Locke" Kingsley'a—i wiele ówczesnych wysiłków nad oświatą dorosłych zostało skażonych przez to fałszywe ujęcie sprawy. Natomiast samouctwo w znaczeniu urzeczywistnienia

samego siebie jest i być zawsze musi istotnym celem wychowania.

W ostatnich czasach była tendencja patrzenia na oświatę ze społecznego punktu widzenia i zespalania jej z akcją w dziedzinie spraw ekonomiczno - społecznych.

Chciałbym odczytać tu parę zdań z rozprawki, którą napisałem przed dziesięciu laty do zbiorowej książki o oświacie dorosłych; polecam państwu tę książkę, ponieważ są w niej artykuły daleko lepsze niż mój. Oto co tam napisałem:

> Podstawą demokracji jako systemu politycznego jest przekonanie, że każdy dorosły obywatel musi służyć zbiorowości myślą i doświadczeniem. Możliwe jest to tylko wtedy, gdy ogół wyborców oprze swój stosunek do państwa na rzetelnej ocenie i głębokiem zrozumieniu obowiązków społecznych. Już sama odpowiedzialność polityczna posiada wysokie kształcące wartości, a rozszerzenie prawa głosowania na szerokie masy było niezawodnie jednym z najsilniejszych bodźców, które wywołały potrzebę oświaty dorosłych. Jednem z najbardziej dodatnich rysów tego ruchu oświatowego jest to, że kładzie on, ogólnie biorąc, nacisk raczej na służbę społeczną, niż na postęp jednostki.
>
> Dopóki wzrastająca siła państwa we wszystkich dziedzinach życia nie zostanie zrównoważona wzrastającem uświadomieniem najszerszego ogółu obywateli, z demokracją może się stać to, co Carlyle nazwał „przekreśleniem samego siebie".

Mamy więc oto dwa cele: ideał osobistej ekspresji i ideał służby społecznej. Pragnę zaznaczyć, że oba te poglądy są słuszne, ale żaden nie zawiera całej prawdy. Trzeba je dopiero w myśl heglowskiej syntezy zharmonizować w doskonałą jedność. I wydaje mi się, że synteza taka znajduje się w twierdzeniu, które już kilkakrotnie wypowiedziałem — wzbogacenie osobowości. Czy mogę ryzykować nawet po-

wtarzanie tego, co państwu jest dobrze znane, zatrzymać się nieco nad tą kwestją?

Zacznę od tezy, że człowiek rodzi się jako indywiduum w tym celu, aby za łaską Boga stać się doskonałością. Środkiem do osiągnięcia tego stanu jest wychowanie. Podstawą zaś i warunkiem rozwoju osobowości są dwa elementy: wolność jednostki i poczucie wspólnoty społecznej. W istocie swojej są one nierozłączne: pojęcie prawdziwej wspólnoty społecznej nie może istnieć bez pojęcia wolności jednostki i odwrotnie, nie może być prawdziwej wolności bez poczucia wspólnoty społecznej. Dlatego też musimy zaprotestować przeciwko każdemu ideałowi wychowawczemu, który odsuwa jednostkę od tego porządku społecznego, w jakim ona jedynie żyć i rozwijać się może — ponieważ takie odsunięcie jest zabójcze dla poczucia wspólnoty społecznej; i podobnie musimy zaprotestować przeciwko każdemu ideałowi wychowawczemu, który dąży do zupełnego podporządkowania jednostki systemowi społecznemu, ponieważ takie podporządkowanie jest zabójcze dla jej wolności.

Przekształcanie się indywiduum w osobowość jest wynikiem trzech czynników: doświadczenia życiowego, zdobytej wiedzy i dążeń, osobowość rozwija się przez to, co czyni, czego się uczy i czego pragnie. Każdy prawdziwy ideał wychowawczy musi uwzględnić wszystkie te trzy czynniki, bowiem praca, którą człowiek dokonywa i uczucia, których doznaje, są tak samo istotne przy kształtowaniu jego osobowości, jak wiedza, która zdobywa. Zatem oświata dorosłych musi postawić sobie jako cel interpretowanie faktów znanych z doświadczenia, pomnażanie wiedzy i kształcenie uczucia. W ten sposób jedynie może ona zapewnić tę równowagę w życiu osobistem, która stanowi o wolności człowieka. Człowiekiem prawdziwie wykształconym jest ten, kto potrafi pracować wydatnie, myśli ściśle, czuje właściwie. Byłbym w niezgodzie z mojem najgłębszem przekonaniem, gdybym

nie powiedział otwarcie, że według mojej opinji żadne wychowanie tych rezultatów nie osiągnie, jeżeli nie jest religijnem w najistotniejszem znaczeniu tego słowa to znaczy, jeżeli nie opiera się na niezawodnem przeświadczeniu co do ostatecznego sensu i celu życia ludzkiego.

Sądzę, że możemy sobie wyobrazić, że życie ludzkie przechodzi przez trzy stadja. Pierwsze — to stadjum zależności, w którem jednostka musi wiele w siebie wchłonąć, a mało może dać. Z tego przechodzi zwykle w stadjum niezależności, w którem jest zwykle bardziej skłonna dawać niż przyjmować. Jest to zarazem stadjum samookreślenia niepokoju, co jest związane z okresem młodości; trzecie stadjum—to stadjum wzajemnej zależności, która jest cechą charakterystyczną osobowości. Osobowość, która osiągnęła zupełny rozwój, staje się świadomem ośrodkiem życia, organicznie zespolonem z całą rzeczywistością wszechświata — i dlatego powiadamy z Lotzem, że tylko Bóg jest pełną osobowością.

A zatem chcę wypowiedzieć pogląd, że celem wychowania jest wykazać i czuwać nad tą współzależnością, dopomóc naszemu „ja" w uniknięciu osamotnienia i związaniu się świadomie z ogromem wartości, nieoderwanych i niedosięgłych, a ucieleśnionych w istotach i rzeczach, z wszechświatem, w którym człowiek może zarówno dawać i otrzymywać. Owo tak często powtarzane twierdzenie o ważności przystosowania się jednostki do środowiska, nie odpowiada naszemu pojmowaniu celu, chyba, że przez to przystosowanie rozumiemy zarówno działalność kierowniczo-aktywną jak i bierną gotowość do przyjmowania.

Z tego punktu widzenia nie gra wielkiej roli wybór przez dany zespół dorosłych przedmiotu studjów. Powiedziałbym nawet, że wielu ludziom sprawia większe zadowolenie studjowanie przedmiotu, który nie łączy się bezpośrednio z ich pracą zawodową. Przez to bowiem utrzymujemy

równowagę w naszem życiu intelektualnem i ćwiczymy w sobie te zdolności, których nie możemy ujawnić w naszej codziennej pracy. Obojętnem jest, przez jakie wrota wkraczamy do królestwa wiedzy. Historja, która mówi o kolejach ludzkich w dziedzinie czynu, literatura, która o nich mówi w dziedzinie myśli, przyroda, która stwierdza zwycięstwa człowieka nad światem materjalnym, sztuka, która wyraża dążenia człowieka do rzeczy duchowych — wszystkie one są ścieżkami, wiodącemi do jednego punktu środkowego.

„O jakże świat jest stworzony dla każdego z nas" — powiada Browning. Tak, ale jest on stworzony dla każdego z nas poto, abyśmy z indywiduów przekształcali się w osobowości. Jedynem prawem człowieka jest być sobą, a prawo to w życiu nowoczesnem w rozmaity sposób ustawicznie jest atakowane. Lecz człowiek staje się sobą nie przez izolowanie się, ale przez śmiałe i nieustanne dążenie do samowypowiedzenia, co osiąga się tylko przez intelektualny i duchowy wysiłek.

Chciałbym na zakończenie powiedzieć coś o pracy naszej z międzynarodowego punktu widzenia. Zabieganie o dobra materjalne prowadzi nieuchronnie do współzawodnictwa między ludźmi i narodami, to zaś wiedzie do walki. Zasoby dóbr materjalnych są bowiem ograniczone i to, co jeden człowiek czy naród zyskuje, jest, albo przynajmniej wydaje się, że jest, stratą dla innych. Ale w stosunku do spraw ducha i umysłu obowiązuje inne prawo—osiąga się je nie przez współzawodnictwo, a drogą współdziałania. Żaden naród nie nałożył jeszcze cła na wiedzę, a naród, który usiłuje zamknąć granicę dla nowych idei, bierze na siebie niewykonalne zadanie. Dlatego w szerzeniu oświaty dorosłych widzę jedno z najlepszych zabezpieczeń dobrej woli w stosunkach międzynarodowych. Świat uczący się byłby światem pokoju. Już teraz dzięki wymianie studentów szerzy się nowy duch zrozumienia między narodami i w miarę, jak oświata

dorosłych wzrasta, wzrasta możliwość stworzenia intelektualnej Ligi Narodów. Ale nie o tem mam teraz mówić. Udział we wspólnych zainteresowaniach może się stać drogą do braterstwa, które jest zarazem drogą do wolności. Jeden warunek jednak musi być zachowany. Musimy strzedz oświatę dorosłych przed wykorzystywaniem jej na rzecz jakichkolwiek poglądów politycznych, ekonomicznych, lub dodam jeszcze, religijnych. Ten problem wydaje mi się najtrudniejszy ze wszystkich problemów, które w chwili obecnej przed nami stoją. To, co nasi politycy za czasów Tudorów nazywali „nastrajaniem na swoją nutę" jest pokusą, której nie umieją się oprzeć ani partje ani rządy.

Jakiemiż środkami możemy się bronić przed tem niebezpieczeństwem? Odpowiadam szczerze: nie wiem. Może jedyne zabezpieczenie leży w stale zwiększających się zastępach studjujących, którzy rozumieją, że oświata wtedy dopiero osiąga swój pełny cel, kiedy nie jest krępowana żadnemi względami. Istotą takiej swobody jest szczerość dyskusyj. Żaden nauczyciel nie może być bezstronnym, ani nie powinien być bezstronnym w sensie braku własnych przekonań, ale też żaden nauczyciel godny tego imienia nie będzie narzucał innym swoich przekonań i nazywał tego uczeniem. On wie, że obowiązkiem jego jest kierować wspólną pracą w poszukiwaniu prawdy i że z punktu widzenia charakteru osobistego, poglądy znaczą mniej, niż sposób, w jaki się do nich doszło. Zawsze będzie w życiu ludzkiem miejsce na to, co Tennyson nazywa „fechtunkiem umysłu z umysłem", ale człowiekiem wykształconym jest ten, kto się nauczył szanować poglądy innych, nawet gdy się z niemi nie zgadza, ponieważ wie, że poza prawdą, którą on odnalazł,

„Błyszczy ten świat nieprzebieżony, którego granica
„Roztapia się przed nami, gdy się zbliżyć chcemy".

Radość z wykształcenia leży nie w wiedzy, którą ono nam daje, ale może bardziej jeszcze w perspektywach nowej

wiedzy, które przed nami otwiera; ten nieodkryty jeszcze kraj wzywa nas do nowych wysiłków i nowych zdobyczy. Osobowość rozwija się, sięgając dalej poprzez to, co już zdobyła do tego, co zostaje jeszcze do zdobycia i właśnie w tem wspólnem poszukiwaniu rodzi się ów duch braterstwa, który przekształca indywiduum w osobowość. W czasie tej konferencji będziecie państwo dyskutowali szczegółowo o metodach i organizacji naszej pracy. A przeto dobrze, że na samym początku przypomnieliśmy sobie, jak wielką jest i jak istotną dla prawdziwego szczęścia ludzkości sprawa, której spełnienie postawiliśmy sobie za zadanie.

Dr. R. SANDLER

Założyciel Robotniczego Stowarzyszenia — Szwecja

OŚWIATA DOROSŁYCH A ROBOTNIK PRZEMYSŁOWY

Mam mówić o kształceniu dorosłych robotników przemysłowych.

Jak rozumieć zagadnienie, które będę miał zaszczyt przedstawić? Nie myślę tu o przygotowaniu robotników do jego pracy zawodowej. A zatem nie jest to ten rodzaj nauki, którego celem jest przekształcenie człowieka w wydatne narzędzie produkcji, albo umożliwienie mu właściwej drogi zarobkowania, również nie mam tu na myśli kształcenia dzieci robotników w zwykłych ramach szkolnych. Zadaniem tej pracy wychowawczej jest danie minimum ustalonych wiadomości, potrzebnych dla współżycia w demokratycznem społeczeństwie. W mojem rozumieniu chodzi tu o zagadnienie kształcenia robotnika w związku ze stanowiskiem społecznem, które on, jako robotnik, zajął. Jest to więc, w odniesieniu do klasy robotniczej to, co my, w Szwecji nazywamy swobodną i dobrowolną pracą oświatową, a co wy zwiecie oświatą dorosłych.

Pierwszem pytaniem w tem zagadnieniu będzie: dlaczego i jakie istnieją powody, aby oświatę dla robotników

odłączać, jako odrębny rodzaj pracy wychowawczej, od oświaty reszty społeczeństwa? Odpowiedź wymaga zanalizowania stanowiska klas robotniczych w nowoczesnem uprzemysłowionem społeczeństwie; ta analiza przytem musi uwzględnić tylko te charakterystyczne momenty, które uwypuklają kwestję kształcenia robotników.

Dzisiejszy robotnik przemysłowy w typie swym jest mieszczuchem, nie wieśniakiem. Stosunek jego do przyrody jest inny, niż stosunek ludzi mieszkających na wsi, pomimo, że on sam często ze wsi pochodzi: faktem jest, że jego kontakt z przyrodą osłabł. Robotnik rolny żyje na łonie przyrody i z przyrodą. Nawet jego życie społeczne jest zespolone z rytmem przyrody. Robotnik przemysłowy zaś żyje na koszt przyrody i przez jej opanowanie. Dla niego przyroda jest składem surowców, źródłem odziedziczonych sił, kawałem gruntu, podczas gdy on sam nie jest już jej składową częścią.

Opanowanie sił przyrody zaszło daleko, za postęp jednak trzeba płacić cierpieniem. Człowiek ze środowisk uprzemysłowionych stracił bezpośredni i zażyły stosunek z przyrodą; zna ją tylko dzięki sztuce i naukom przyrodniczym. Wejrzenie jego w życie przyrody można porównać do wycieczek w obce kraje. Światło jego życia pochodzi z innych źródeł. W epoce sztucznych świateł ulicznych, gwiazdy na firmamencie nie są już bezpośrednio przemawiającą doń rzeczywistością, a stały się raczej tylko dekoracją. Jeżeli mają one być czemś więcej dla człowieka miasta, musi on studjować astronomję i tą drogą uświadomić sobie ich właściwe znaczenie. A zatem współżycie robotnika z naturą staje się coraz mniej bezpośrednie, przytem nauki przyrodnicze grają tu tylko uboczną rolę. Oczywiście są tendencje, usiłujące wprowadzić czynniki zbliżenia do przyrody, wyrazem ich sport i życie obozowe. Tak oto przez p o d b ó j

p r z y r o d y nowy typ robotnika s p o t ę ż n i a ł, lecz zatraciwszy z nią zażyłość, z u b o ż y ł s i ę.

Przy podejmowaniu pracy oświatowej ten czynnik musi odegrać dużą rolę. Znajomość przyrody staje się wybitnie teoretyczna wówczas, kiedy usiłuje się naprawić to, co się utraciło przez postęp techniczny i ekonomiczny, a nie ma się oparcia o bezpośrednie przeżycia.

Zkolei spójrzmy na ten nowy typ robotnika z innego punktu widzenia: od strony stosunku człowieka do człowieka i jednego pokolenia do drugiego. Tutaj ujawnia się brak bliższych stosunków, a na skutek tego — b r a k t r a d y c j i.

Jednostka, która żyje w nieprzerwanej łączności generacyj, uważa się instynktownie za ogniwo w łańcuchu między przeszłością a przyszłością. Rolnik posiada dziedziczny kawałek gruntu, rzemieślnik w dawnych czasach miał tradycję cechową, a cóż natomiast ma dzisiejszy robotnik przemysłowy? W krajach, gdzie przemysł nie jest dziedziną nową, w granicach niektórych, specjalnych zawodów powstała i przyjęła się tradycja przemysłowa. Mogę wierzyć, że się ona rozwinęła w Anglji u górników w kopalniach węgla. Wiem, że rozwinęła się w Szwecji u robotników w przemyśle żelaznym. Lecz w szerokiej skali uprzemysłowienie objęło dopiero pierwszą lub drugą generację robotników.

Ośrodki przemysłowe przyciągnęły olbrzymie masy ludzi, wyrywając ich z dawnych warunków. W krótkim jednak czasie okazało się, że industrjalizm zniszczył dawne tradycje życia. Dawna społeczność wieków średnich była uważana za coś tak trwałego jak jej otoczenie. Przekształcenie się tej społeczności stworzyło nowy typ istoty ludzkiej, która z natury rzeczy musiała także przekształcić swoją działalność. Atmosferą tej działalności jest postęp przez rewolucję albo przez ewolucję. Społeczeństwo, które nie ulega ciągłym

zmianom, staje się jakby zapomnianą, na uboczu pozostawioną Atlantydą.

Ten brak tradycji jest jedną z trudności, z któremi musi się zmierzyć praca oświatowa, prowadzona wśród robotników przemysłowych.

Nawiązanie ich stosunku historycznego do minionych okresów postępu cywilizacji musi być częściowo uzyskane przy pomocy środków intelektualnych. Jednak nietylko na czynniki destruktywne należy zwrócić uwagę. Twórcze siły intelektualne czynne są w duchu zbiorowości, który charakteryzuje robotnika przemysłowego. W nim samym głęboko tkwi poczucie związku klasowego. W krajach demokratycznych robotnik poszedł dalej — jest obywatelem: społeczeństwo obecne, przeciwko któremu walczy, w znacznej mierze jest jego własnem. Ważnem jest dojrzeć tę fazę rozwoju.

Położenie robotnika w obecnem społeczeństwie już się nie zgadza z pojęciem proletarjatu, co jednak dawniej odpowiadało rzeczywistości. Pragnienie posiadania własności tkwi w nim nadal niezachwianie. Ubóstwo kulturalne jeszcze istnieje, ale nie jest już czemś nie do usunięcia. Natomiast jego stanowisko polityczne w krajach demokratycznych zmieniło się radykalnie. Wywarło to również wpływ na ustosunkowanie się robotnika do pracy oświatowej.

Że klasa robotnicza odnosi się bardzo krytycznie do warunków społecznych w burżuazyjnem społeczeństwie — jest prawdą ogólnie znaną. Jednakże, mojem zdaniem, wyciągamy wnioski zbyt pośpiesznie i za daleko idące, jeżeli przypuszczamy, że na skutek tego robotnicy nie pragną poznać kultury środowiska burżuazyjnego. Pomysł, że obecna klasa robotnicza ma być twórcą nowej kultury, zupełnie różnej od kultury burżuazyjnej, jest tylko wytworem inteligentów, którzy nie znając klasy robotniczej, sądzą o jej istocie według swych wyobrażeń. Lecz nie zgadza się to z rzeczywistem dążeniem klasy pracującej, która przedewszystkiem

stara się o zdobycie już istniejącej kultury. Inteligenci owi z pewnością bardziej niż robotnicy są z niej dzisiaj niezadowoleni. Nie wierzę, żeby oświatowy ruch robotniczy u podstaw swych miał odwagę zdobyć się na śmiały, historyczny krok tworzenia czegoś całkowicie nowego. A także nie wierzę, żeby to było zgodne z życzeniami klasy pracującej, mimo jej wrogiego stanowiska wobec istniejących stosunków gospodarczych i społecznych.

Ważnem zkolei jest zdać sobie sprawę, co składa się na sferę zainteresowań klasy robotniczej?

Jedno wydaje się oczywiste. Życie robotnika w organizacji i w społeczności obywatelskiej daje mu bogaty, choć nieszeroki kompleks doświadczenia społecznego. W ten sposób dla kształcenia społecznego znalazł się konkretny punkt wyjścia — zamiast nauk humanistycznych, czy przyrodniczych, znalazły się kwestje, które robotnik sam badał, które poznał z własnego doświadczenia i nad któremi się zastanawiał.

Młodzi inteligenci są bardzo często pod wieloma względami mniej przygotowani, niż młodzi robotnicy. W dziedzinie zjawisk ekonomicznych przynajmniej miałem sposobność poczynić obserwacje, że inteligent jest mniej zdecydowany, bezradny, skłonny do pustych abstrakcyj. Młody robotnik ma bogaty świat wyobraźni, nierozwinięty wprawdzie, ale pochodzący z życia, nie z książek.

Z doświadczeń oświatowego ruchu robotniczego w Szwecji wynika, że największem zainteresowaniem klasy robotniczej cieszą się kwestje socjalne, ekonomiczne i polityczne, od których zależy obecne i przyszłe stanowisko robotnika w społeczeństwie, a dopiero na drugiem miejscu znajdzie się konieczność rozszerzenia niedostatecznych wiadomości, wyniesionych ze szkoły elementarnej.

Oczywiście, zainteresowania robotników nie ograniczają się do tego tylko zakresu. Studjum literatury, która traktuje o ogólno - ludzkich problemach, gra również wielką rolę w akcji oświatowej. Zainteresowanie filozofją i psychologją wzrasta znacznie, natomiast zainteresowanie przyrodą jest uderzająco małe. Zdaje się, że młodych robotników pociąga przedewszystkiem studjowanie tych kwestyj, które znają ze swych własnych przeżyć intelektualnych, a mniej studjowanie tego, co jest im potrzebne. Może być, że działa tu instynkt w myśl klasycznego hasła: „Poznaj samego siebie".

Przejdę następnie do kilku spraw, związanych z zagadnieniem kształcenia robotników. Omawiając ogólny cel kształcenia robotników, już powyżej wyraziłem mój sceptyczny sąd o pomyśle kulturalnego przetworzenia, o stworzeniu „nowego nieba i nowej ziemi". Utrzymuję, że celem kształcenia robotników jest uczynić z nich dobrych obywateli w żyjącem, kulturalnem społeczeństwie.

Musi ich zatem obchodzić dziedzictwo kulturalne, bo przez zdobycie kultury otworzy się przed nimi możliwość wejścia w społeczeństwo, jako współdziedziców i wzięcia udziału w jego dalszym rozwoju.

Tego nie można dokonać, jeżeli się tylko przyjmuje pracę od innych, a nie daje ze swej strony żadnej pracy czy osobistego doświadczenia.

Kultura jest żywym wysiłkiem. Ludzkość w swym rozwoju przypomina nam Nil, płynący gładko po swych własnych nawarstwieniach, płodnych dopóty, dopóki je użyźniają jego życiodajne wody. Lecz niech ożywczy prąd ustanie, a kraj żyznych łanów zamieni się w pustynię.

Aby kształcenie robotników było godne swej nazwy, musi się zacząć ruch w ś r ó d s a m y c h r o b o t n i k ó w. Każdy zainteresowany oświatą winien postępować w myśl słów szwedzkiego poety Ezajasza Tegnera: „Uczyć

innych, to znaczy rozwiązać krępujące więzy, mówiąc: szukajcie sami dla siebie",

Oświata, która się rozwija wpośród samych robotników, ma zawsze specyficzne rysy, nie jest bowiem planowana według pewnej doktryny, a w y n i k a z ż ą d a ń samych robotników, i wskutek tego jest zabarwiona ich zainteresowaniami. Łatwo więc zrozumieć, że zagadnienia społeczne bieżącej doby, zajmują wiele miejsca w programach kształcenia robotników i przez dłuższy czas będą miały decydujące znaczenie dla pracy oświatowej. Najbardziej ujawnia się to w kółkach samokształcenia. Kółka te zaspakajają potrzebę samodzielnej pracy umysłowej, ponieważ opierają się — przynajmniej w krajach skandynawskich — na absolutnej swobodzie wyboru kierunku studjów.

I oto stajemy wobec kwestji decydującej nietylko w zakresie kształcenia robotników ale wogóle w zakresie wszelkiej pracy wychowawczej, mianowicie: czy s w o b o d a uczniów, czy n a d z ó r nad niemi? Między swobodą a nadzorem niema kompromisu.

Jeżeli palmę pierwszeństwa przyznamy wolności, musimy ją przyjąć całkowicie ze wszystkiemi jej konsekwencjami. Studjowanie, oparte na dobrowolnym udziale i na swobodnym wyborze kierunku studjów, musi wynikać z przekonania, że pomimo wszystkich swoich błędów i pomyłek, wolność jest lepszym przewodnikiem niż oświecony despotyzm. Naturalnym i słusznym zastosowaniem tej zasady wolności jest fakt, że robotnicy wybierają sobie za przedmiot swoich studjów kwestje społeczne, odnoszące się do ich socjalnych warunków bytu. Wynika z tego, że kwestje najbardziej ż y w o t n e zostają wciągnięte w zakres pracy oświatowej.

Człowiek, który mimo to zastrzega sobie t. zw. neutralność pracy oświatowej, jest poprostu doktrynerem, który chce przykroić życie na miarę swej doktryny. Jest on ogro-

dnikiem który chce przycinać żywopłoty z roślin, pragnących róść na swobodzie. Robotnik, szukający oświaty, nie jest białą kartą (tabula rasa), która mogłaby być zapisaną w myśl zasad neutralnego kształcenia. Jest on dorosłym obywatelem z głową pełną myśli i umysłem pełnym zainteresowań. Nie ma on wcale zamiaru zadowolić się cudzemi poglądami na pracę oświatową — jego pragnieniem jest zaspokoić swoje własne zainteresowania oświatowe. Do doktryny o neutralności można zastosować złote słowa Goethego: „Szarą jest każda teorja, lecz zielonem złote drzewo życia".

Zainteresowanie kwestjami dnia dzisiejszego musi wyrastać z samych podstaw życia. Jeżeli się je przemocą narzuca robotnikom, to jeszcze raz dochodzimy do doktrynerstwa, tylko tym razem nie do „neutralnego" a do partyjnego doktrynerstwa. Z tego co powiedziałem, widać, jak się zapatruję na stanowisko, które kształcenie robotników chce uczynić przygotowaniem do walki klasowej, ograniczając się wyłącznie do tego, co dla walki tej jest pożytecznem. Na ten temat dawniej dyskutowano w Szwecji, dziś o dyskusji w tej sprawie całkowicie zapomniano. Doktryna ta w Stowarzyszeniu Oświatowem Robotników Szwedzkich, poza obrębem komunistów, nie ma dziś żadnego znaczenia. Źródła jej należy szukać w oświatowych dążeniach robotników, w wartości ich potrzeb, do których dopasowuje się odpowiedni program.

Z chwilą kiedy robotnicy biorą udział w organizowaniu ruchu oświatowego według ich własnego poglądu, nie okazują oni wcale chęci skupienia się pod hasłem walki klasowej — studjują poprostu to, co ich zaciekawia. Prawda, że w dużym stopniu temat studjów związany jest z sytuacją robotnika, tem niemniej jest wielka różnica między żywym robotnikiem a literackiem pojmowaniem proletarjatu. Robotnik jest istotą ludzką. Jego zainteresowania mogą sięgać poza zainteresowania klasowe. Program, oparty o walkę klasową, jest profanacją wolności, która musi być podstawą wszelkiej pracy wychowaczej. Taki program, jeżeli go się nie podtrzymuje przez wojskowy rygor i pilne strzeżenie, sam zanika. Robotnicy orjentują się, że kultura burżuazyjna ma duże wartości dla nich, nietylko jako członków pewnej klasy społecznej, ale dla nich samych jako ludzi. Robotniczy ruch oświatowy musi iść szerokim torem, jeśli ma odpowiedzieć ich własnym wymaganiom. A ponieważ żywą kulturę cechują szerokie zakresy, rozum, ilość i bogactwo typów, nie należy studjów ograniczać do specjalnych działów, uważając, że tylko one mogą przynieść korzyść. Przytoczę tu powiedzenie, które się często powtarza w szwedzkiej pracy wychowawczej: „Dowiadywać się jest lepiej, niż wiedzieć".

Przeciwko doktrynie neutralności i doktrynie klasowości wysunąłbym zasadę c a ł k o w i t e j w o l n o ś c i w wyborze studjów, zgodnie z osobistemi zainteresowaniami. Cechą nieskrępowanej pracy oświatowej jest wiedza, oparta na szerokich podstawach; nie zacieśni się ona i wówczas, gdy w robotniczym ruchu oświatowym kwestje socjalne wybiją się na plan pierwszy. W ten sposób na postęp ogólnoludzki przypadnie dużo miejsca, odpowiada to bowiem pragnieniom ducha ludzkiego. Klasa robotnicza — gdy czas nadejdzie — będzie chciała wziąć udział w dziedzinie spraw ogólno - obywatelskich. Tamując potoki, płynące ze źródeł historycznej i przyrodniczej wiedzy, występowałoby się przeciwko społecznemu dobru i jego istotnej doniosłości. Potoki te nie wyschną, jeżeli pozwolimy wypowiedzieć się swobodnie spontanicznym pragnieniom oświaty.

Każda istota ludzka jest zespołem kontrastów — interesuje ją nietylko walka o powodzenie dnia codziennego. Prawem kontrastu zjawia się od czasu do czasu konieczna potrzeba rozszerzenia swej jaźni przez odejście od spraw powszednich. Kiedy, leżąc przy gościńcu, członkowie kółek

studjują problemy filozoficzne — niema w tem nic absurdalnego.

Kształcenie robotników nic nie straciło na tem, że istotą swoją tkwi w zagadnieniach współczesnego życia społecznego. Zadaniem jego nie może być odciąganie robotników od spraw, którym służą, dla szukania nowych bogów. W intencjach jego nie może być również chęci przenoszenia robotników do zamkniętych form szkolnych, wówczas, gdy pociągają ich formy oświatowe, niesione przez życie.

Robotniczy ruch oświatowy zdaje sobie dobrze sprawę, że zwiększające się, dzięki oświacie, zasoby sił mogą być zużyte w walkach dnia jutrzejszego. Robotniczy ruch oświatowy rekrutuje się z dorosłych, lecz młodszych, tych — którzy spoważnieli już umysłowo, ale zachowali jeszcze młodzieńczą elastyczność i pragną zająć czynną postawę wobec przejawów życia. Ci poważnie myślący młodzieńcy uważają kółko czy kurs naukowy jakby za zbrojownię. Pragną wiedzy, ponieważ pragną działania. Nic więc dziwnego, że więcej chcą wiedzieć w tych dziedzinach, w których chcieliby działać. Szukają jasności i ciągłości w absorbujących ich problemach. A podejmują tę pracę nietylko w imię bezinteresowności wiedzy, lecz z myślą o prowadzeniu działalności partyjnej rzeczowo i w oparciu o fakty.

Robotniczy ruch oświatowy, jak każda akcja kulturalna, wyrasta na gruncie narodowego postępu cywilizacyjnego, który, tak jak i siła całego ruchu robotniczego, musi się zmieniać zależnie od poszczególnych przeobrażeń narodu. Przed paru laty w Brunnswiku, w Szwecji na międzynarodowym kursie dla robotników, pierwszy mówca wziął za temat wyjaśnienie szczególnych cech szwedzkiego ruchu robotniczego. Rozpoczął od opowiadania o Engelbrechcie, bohaterze wyzwolenia narodowego, który pięćset lat temu zwołał pierwszy parlament szwedzki. Muszę przyznać, że to ujęcie przedmiotu było słuszne. Ów prelegent był robotnikiem, który

się sam wykształcił, a nie miał przygotowania uniwersyteckiego.

Podstawą robotniczego ruchu oświatowego jest naród, ale celem — ludzkość: postęp ludzkości musi być myślą przewodnią, a wyższa forma bytu ludzkiego ostatecznem zadaniem.

W procesie zdobywania wiedzy nie można pomijać indywidualnych dążeń osobnika. „Żadna reforma socjalna — powiada Lassalle — niewarta byłaby zachodu, gdyby po niej osobowość robotnika nie uległa zmianie”. Kształcenie swej indywidualności musi dojść do głosu. Wiadomości nie powinny być uważane tylko za broń, przy pomocy której dawny Adam może lepiej, niż przedtem wymierzyć cios. Istotnie, byłoby to bardzo dogodne dla niego, gdyby wiedzę mógł zrywać jak owoc z drzewa wiadomości. Ale wykształcenie nie jest gotowym artykułem konsumpcji — w rzeczywistości każdy musi dojść do niego sam, a w czasie tej pracy dawny Adam przekształca się, zdobywa szersze poglądy i wyzwala się z zależności intelektualnej, która każe trwożliwemu niewolnikowi myśleć tak samo, jak jego pan.

Wewnętrzne przekształcenie, które jest konsekwencją pracy wychowawczej, pomaga istocie ludzkiej wznieść się ponad siebie. Do pewnego stopnia przyczynia się ono do pokonania ograniczenia indywidualności w czasie i przestrzeni. Kultura działa w ten sposób, że rozciąga życie ludzkie zarówno na przyszłość jak i przeszłość. Z chwilą kiedy jednostka poczuje się ogniwem w łańcuchu, łączącym przeszłość i przyszłość, wznosi się ona ponad warunki, któremi ogranicza ją natura. Rozszerza ona krąg widzenia dokoła siebie, przekraczając wąską sferę działania większości ludzi. Spojrzenie wokół świata, daje jej szerszy pogląd. Każdy rodzaj studjum, biorąc w przenośni, wzbogaca świat naszych przeżyć, jak podróż w obce kraje. Zapomina się szczegółów,

które się widziało i przeżyło, tem niemniej nasz własny świat rozszerzył się.

Rezultatu pracy oświatowej nie powinno się oceniać sumą zdobytych wiadomości. Możemy za szwedzką filozofką Ellen Key powtórzyć tę prawdę, że „wykształcenie jest tem, co pozostało, gdyśmy zapomnieli, czegośmy się nauczyli".

Ale czyż program kształcenia robotników, który wnika w dziedziny zainteresowań ogólno - ludzkich, nie powinien być zupełnie wolny od zgóry nakreślonych ram? Czy jest to możliwe do wykonania? Obawa ta ujawnia się zarówno w ograniczeniach, stosowanych przy kształceniu t. zw. „funkcjonarjuszy", jak również w pomyśle podziału kształcenia robotników na dwa stopnie — niższy dla mas, wyższy — dla przywódców. Ale dlaczego właśnie dwa, a nie sto, albo tyle, ile się komu podoba? Chcę przez to powiedzieć, że w ramach pracy oświatowej mogą się znaleźć w s z y s t k i e formy, zaspakajające wszelkie potrzeby kształcenia.

W zasadzie jednak akcja oświatowa musi sobie wziąć za cel podniesienie w s z y s t k i c h ludzi. Robotnicy powinni domagać się od swego własnego ruchu oświatowego nie pewnego zakresu wiedzy szkolnej, ale pomocy przy wprowadzeniu porządku, jasności i ciągłości w świat ich własnych doświadczeń. Tak rozumiane samokształcenie ogółu tego wielkiego zbiorowiska ludzkiego jest zadaniem możliwem do wykonania. I czy przy takiem ujęciu sprawy w rezultacie robotnicy nie będą wiedzieli więcej, niż gdyby się im mówiło o wszystkiem, co wiedzieć powinni i nic ponadto? Z pewnością tak! I czyż życie byłoby do zniesienia, gdyby się wiedziało dokładnie, czego się potrzebuje i ponadto nic więcej?

W mojem przekonaniu to prawdziwie świadczy o kulturze człowieka, co nie należy do jego koniecznych potrzeb.

Ogólne wykształcenie jest luksusem, mającym głębokie uzasadnienie w samej naturze ludzkiej. Nawet w prymitywnych społeczeństwach, ludzie przekroczyli daleko granice koniecznych potrzeb dnia codziennego. Uważam za rzecz naturalną, że praca oświatowa może dać jednostki z daleko większym zakresem wiedzy, niż ta, jaka jest im potrzebna dla wykonywania ich pracy. Podług mnie praca oświatowa, jeżeli ma odpowiedzieć istocie życia ludzkiego, nie może być dostosowywana do określonej normy użyteczności.

Robotniczy ruch oświatowy wykaże, że podobnie, jak we wszelkich rodzajach kształcenia, poszczególne jednostki będą się kształciły w rozmaitych kierunkach i osiągną rozmaite poziomy. Nie trzeba przerażać się, jeżeli większość z nas nie potrafi zajść bardzo daleko. Pewien podróżny zapytał raz duńskiego rzeźbiarza Thorwaldsena, jak długo trzeba zatrzymać się w Rzymie, żeby poznać miasto? Thorwaldsen odpowiedział: „Żyję tutaj około czterdziestu lat, ale znam je jeszcze mało". Napewno miał słuszność. Ja sam byłem w Rzymie kilka dni zaledwie, a przecież szczęśliwy jestem, że go widziałem, bo wiem o nim więcej, niż gdybym został w domu i myślał jak niewiele mogę nauczyć się i zobaczyć.

Wyobraźcie sobie, że macie pewną ilość skrzypiec. Są one różne — jedne mają ton lepszy, inne gorszy; lecz jedno o nich wszystkich można powiedzieć: ton ich wzmacnia się, pogłębia, udoskonala, jeżeli się gra na nich często i nie gra fałszywie.

Istota ludzka jest, jak instrument. Podobnie, jak w historji ludzkość jest równocześnie autorem i aktorem swego własnego dramatu, tak jednostka jest równocześnie skrzypkiem i skrzypcami. Zasadniczym celem pracy oświatowej jest dać skrzypkowi poznać swój instrument i nauczyć używać go lepiej, niż na początku.

Może ktoś ze słuchaczy pomyśli, że słowa moje niewiele mają wspólnego z kształceniem robotników. Ha, wtedy odpowiem: nie zapominajmy, że robotnik jest istotą ludzką i że celem jego, jako robotnika, jest za pośrednictwem ruchu klasowego osiągnąć bardziej ludzki byt w społeczeństwie dnia jutrzejszego.

Dr. W. PFLEIDERER

Dyrektor uniwersyt. powszechn. w Sztuttgardzie — Niemcy

O IDEI I METODZIE OŚWIATY DOROSŁYCH

Nie wierzę w metody. Wierzę w idee. Wierzę, że tam, gdzie jest słuszna i żywotna idea, znajdzie się również droga — metoda do jej urzeczywistnienia. Tam, gdzie brak jest idei, tam niema również drogi — na nic się nie zda wszelka metoda. Ze względu na to, chcąc mówić o metodzie, należy przedewszystkiem mówić o idei, której metoda ma służyć. W przeciwnym razie zakładalibyśmy zgóry, że idea jest sama przez się zrozumiała, że jest ona ogólnie uznawana i prawidłowo pojmowana. Zdaje mi się jednak, choćby na zasadzie tego, co było mówione dotąd w Cambridge, że ideologja oświaty dorosłych nie jest tak ściśle określona, aby móc przystąpić odrazu do omawiania metody. Będę więc mówił najpierw o i d e i o ś w i a t y d o r o s ł y c h.

Wykształconym jest ten człowiek, którego założenia wewnętrzne pazwalają mu prowadzić życie p e ł n e t r e ś c i, to znaczy takie, które w pojęciu jego własnem i w pojęciu innych jest wartościowe. Nie jest to definicja, lecz dogmat. Jako taki nabiera on dopiero znaczenia dzięki temu systematowi wartości, do którego się nawiązuje. Zadaniem

mojem jest więc przedewszystkiem wykazać, jak dalece życie ludzkie powinno być pełnowartościowe, jak dalece być niem może i o jakie wartości w tym wypadku chodzi. Ponieważ nie miejsce tu do przeprowadzania filozoficznych rozważań, ograniczam się do zanalizowania wartości życiowych jednego środowiska — robotniczego. Może to być dla nas wystarczające, gdyż w życiu robotniczem, jakgdyby w ognisku soczewki, ześrodkowują się te wszystkie współczesne nam zagadnienia, które prowadzą do oświaty dorosłych.

Wielokrotnie wysuwano żądanie, aby praca zawodowa, dzięki swej treści wewnętrznej, dawała ludziom twórcze zadowolenie. Żądanie to odzwierciadlało poglądy na życie rzemieślnicze w średniowieczu, takie jakiem je wymarzył Ruskin. Wymaganie to, jako zbyt idealistyczne, należy jednak odrzucić. Przeciętny człowiek tylko w krótkich chwilach przeżywa twórcze zadowolenie z pracy zawodowej. Dla większości ludzi oznacza ona potrzebę i przymus. „W pocie czoła musisz spożywać swój chleb". Praca powinna mieć jednak swój sens nawet wtedy, gdy nie zapewnia takiego zadowolenia, jakie wypływa z twórczego działania. Posiada go wówczas, gdy staje się własną sprawą danego człowieka, czemś, co do niego należy, co uznaje on, jako część swej istoty. Jest to możliwe jedynie w tym wypadku, gdy: 1) praca odpowiada jego uzdolnieniom (warunek subjektywny); 2) jeżeli uznaje ją za potrzebną ze względu na dobro jakiejś zbiorowości, która go do tej pracy powołała. Służy jej chętnie, gdyż ze swej strony okazuje mu ona, że jest dla niej użyteczny i że go ceni.

Ściśle biorąc, każda praca powinna odpowiadać obu tym warunkom — byłoby to ideałem. Nie należy jednak zbyt wiele wymagać dla człowieka przeciętnego na tym tak bardzo niedoskonałym świecie. Praca może mieć wewnętrzną wartość nawet wówczas, gdy odpowiada choć jednemu z tych warunków, między któremi istnieje pewien rodzaj stosunku

zamiennego: jeden z nich może występować zamiast drugiego, mogą się one wzajemnie kompensować.

W owem przecenianem średniowieczu, z jego tak szczęśliwemi pozornie warunkami pracy, każdy młody człowiek był zmuszany do pracy w określonym zawodzie, przyczem mało interesowano się tem, czy przy wyborze zawodu zostały uwzględnione jego uzdolnienia. Taki stan rzeczy mógł istnieć, a poszczególny człowiek mógł go znosić ze względu na to, że przez swą pracę był przyjmowany do społeczności, gdzie miał zapewnione stałe i przez wszystkich uznane miejsce. Mógł jej służyć ze szczerego serca, ponieważ go ceniła i dawała mu oparcie. W jej życiu zbiorowem mógł znaleźć naturalne rozszerzenie swego własnego osobistego życia. Im bardziej jednak owa średniowieczna społeczność ulegała rozkładowi, tem większego znaczenia nabierało ustosunkowanie pracy zawodowej do uzdolnień danej jednostki. Młody Dürer, jeden z pierwszych, w myśl nowoczesnych poglądów, przeprowadził walkę o prawa dla swego talentu ze swym ojcem, który chciał, aby zajął się złotnictwem.

Dzisiaj miejsce społeczności zajęła masa. Masa jest to produkt, który powstaje, gdy rozpada się społeczność. Posiada ona właściwe sobie prawa, regulujące jej warunki życiowe. W istocie jest ona bezpostaciowa. Należące do niej jednostki nie są spojone w jedną całość żadnemi więzami duchowemi. Masa nie żąda też niczego od jednostki. Społeczność wymaga od niej ofiary z jej samolubstwa, np. ofiary z jakichś uzdolnień, które mogłaby wcielić w życie. Społeczność może istnieć jedynie dzięki tej ofierze, która jest jej krwią, ożywia jej ciało, lecz ze swej strony wynagradza ona tego, kto składa jej ofiary. Poczuwa się zań do odpowiedzialności, ceni go, daje mu znaczenie. Masa nie wymaga żadnej ofiary dla siebie i nie może jej wymagać. Nie wykazuje ona takich wartości, dla których należałoby się poświęcać. Nie ujawnia więc dążenia do wytworzenia całości. Istnieje jednak

pewna spójnia między jej składowemi cząsteczkami, wytworzona przez wspólne potrzeby życiowe i przez instynkty pierwotne, które się w niej budzą. W tej spójni brak jednak czynnika wyzwalającego, ponieważ życie dla innych, na którem jedynie może polegać wyzwolenie, w masie nie istnieje.

Społeczeństwo jest ukształtowane przez taką siłę duchową, która dobro całości stawia ponad dobrem jednostki. Natomiast masa jest bezpostaciowem bytowaniem niezwiązanych ze sobą jednostek i tylko pod wpływem pierwotnych instynktów może przyjmować postać głuchego i ślepego zwierzęcia. Masa może więc istnieć (powracamy znów do naszego zagadnienia pełnowartościowej pracy zawodowej) przez t e c h n i c z n ą r a c j o n a l i z a c j ę życia. Panuje tu jakiś tajemniczy, stały związek, który łatwo możemy stwierdzić w historji: im bardziej stajemy się masą, tem większego znaczenia nabiera techniczna racjonalizacja życia i odwrotnie, im wyżej stoi rozwój społeczny tem ten czynnik odgrywa mniejszą rolę. W życiu współczesnego środowiska robotniczego wyraża się to coraz dalej idącym, coraz bezwzględniejszym zgnębieniem indywidualności pracownika, t. j. odebraniem jego pracy czynników subjektywnych, co stanowi o jej pełnowartościowości dla wykonawcy. Tysiące i tysiące jednostek wykonywują dzień po dniu w nieprzerwanej ciczem jednostajności tę samą robotę. Należy wykonywać ją według przepisu, nie wolno wypełnić jej lepiej lub gorzej, gdyż mogłoby to zakłócić jej normalny przebieg. Masa nie zapewnia jednak jednostce, tak jak to czyni społeczność, tego duchowego zabezpieczenia, tego uznania, dzięki któremu każda najdrobniejsza, mechaniczna nawet praca, staje się znośna. Bezwzględne poświęcenie, którego wymaga w tym wypadku masa, nie jest właściwą ofiarą, gdyż ofiarę można składać na rzecz czegoś, co jest większe od własnego „ja". Tak więc warunki objektywne dla pełnowartościowej pracy

zawodowej dzisiaj nie istnieją — przeobrażenie społeczności w masę prowadzi do całkowicie bezmyślnej pracy zawodowej.

Jakie wobec takiego stanu rzeczy są zadania oświaty dorosłych? Widzę trzy możliwości.

1. Oświata dorosłych powinna — pozornie jest to sprzeczne z tem, co dotychczas mówiliśmy — zająć się w możliwie szerokim zakresie d o p e ł n i e n i e m w y k s z t a ł c e n i a z a w o d o w e g o. Oczywiście, wobec dzisiejszej racjonalizacji pracy, która objęła już robotników fabrycznych, a obecnie rozszerza się na pracowników handlowych i poczyna ustalać się w wielu innych zawodach, kształcenie zawodowe w praktyce okaże się potrzebne tylko dla niewielkiej liczby tych, którzy doszli do pracy na wyższym stopniu zróżnicowania i mogą w niej znaleźć głębszą treść. Istotna wartość wykształcenia zawodowego polega na czem innem: wszelkie wykształcenie zawodowe, właściwie prowadzone, powinno nawiązywać do r a d o ś c i i e t y k i p r a c y, o ile coś z nich jeszcze pozostało. Poprzez nie podtrzymuje ono żywotność idei pracy pełnowartościowej i przygotowuje wprowadzenie do niej nowych wartości. Nauczanie może się do tego przyczynić w niezmiernie małym zakresie — w tym wypadku byłyby potrzebne urządzenia szkolne w czynnych warsztatach pracy, a teorja takiego nauczania byłaby objęta wspólną nazwą „p e d a g o g i k i p r z e m y s ł o w e j". Nie miejsce tu na obszerne rozpatrywanie tego zagadnienia, muszę się więc ograniczyć do powołania na odnośne niemieckie publikacje [1]).

2. Nie można poczytywać za złe temu, kto ma do czynienia z pracą bezmyślną zarówno pod względem subjektywnym, jak i objektywnym, że szuka zadowolenia w jakiemś

[1]) Franz Schürholz: Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik, 1928. Eugen Rosenstock: Werksstattaussiedlung, 1922 (Socialpsychologische Forschungen Bd. 2).

zamiłowaniu amatorskiem. Należy mu więc dopomóc nietylko, aby dosiadł swojego „konika", ale aby możliwie dobrze na nim jechał, aby przedmiot jego zainteresowania nabrał powagi, a nie był czczą zabawką. Należy wciąż jednak zaznaczać, że jest to stan niezdrowy, gdy nie wkłada się całego swego zamiłowania w pracę zawodową, lecz umieszcza się je w jakiemś zajęciu amatorskiem.

3. Natomiast najważniejszem zadaniem oświaty dorosłych jest to, że pracuje ona nad ukształtowaniem nowej społeczności, gdzie zostanie pokonana nędza masowego bytowania. W tem swojem dążeniu oświata znajdzie się na tej samej drodze, co socjalizm, który przez walkę klasową chce zmienić obecny ustrój gospodarczy i w rezultacie doprowadzić do znośnych warunków pracy, byłoby przeto zasadniczym błędem, gdyby oświata dorosłych przeciwstawiała się socjalizmowi. W socjalizmie widzi ona naturalną reakcję ze strony tych, których życie w dziedzinie zawodowej jest całkowicie bezmyślne. Przeciwstawiają się oni współczesności, która odmawia im warunków, umożliwiających życie pełnowartościowe. Oświata dorosłych nie powinna jednak podporządkowywać się socjalizmowi, nie powinna zajmować się kształceniem politycznem i kształceniem funkcjonarjuszów. Zadaniem jej jest pogłębienie idei socjalizmu, pokazanie proletarjatowi, który sam często tego nie widzi, na czem polega istota jego najgłębszego cierpienia i jakie środki prowadzą do uzdrowienia obecnych stosunków. Socjalizm zbyt często sprowadza się do ruchu, który ma na celu otrzymanie wyższej płacy. Przez samo podwyższenie zarobków i wyższy poziom materjalnych warunków życiowych niewiele się jednak osiąga, dopiero przekształcenie masy w prawdziwą społeczność może dać rzeczywiste, bo płynące od wewnątrz polepszenie. Należy uświadomić to socjalistom, nie stępiając jednak przez to ostrza ich walki klasowej. Może to być osiągnięte przedewszystkiem przez wprowadzenie we wszystkich uniwersytetach ludowych kursów, na których tematem nauczania i krytycznej oceny byłyby zagadnienia gospodarcze i ustrojowe. Jednak najistotniejszym i najskuteczniejszym środkiem będzie wzmocnienie sił, kształtujących społeczność. W prawidłowo prowadzonych wspólnotach pracy (Arbeitsgemeinschaft), we współżyciu w internatach uniwersytetów ludowych wiejskich i miejskich (Heim) należy dać poznać proletarjuszowi, czem jest prawdziwa społeczność.

Obecnie czas już przystąpić do omówienia metody. Na jakiej drodze to wzmocnienie twórczych społecznie sił da się osiągnąć?

W teorji oświaty dorosłych wielokrotnie zwalczano odczyt, a zalecano wspólnotę pracy. Pogląd ten był wynikiem nieporozumienia, o ile wypływał z przekonania, że przez metodę, stosowaną we wspólnotach pracy, doprowadzi się słuchacza do większej aktywności. Jest oczywistem, że poprawny pod względem formalnym, wygłoszony z temperamentem, o głębszej treści odczyt może bardzo mocno pobudzić aktywność słuchacza, z drugiej zaś strony — wspólnota pracy, gdzie wesoło gawędzi się o tem lub owem nie przełamie wewnętrznej bierności słuchaczów. Tem niemniej jednak wspólnota pracy jest najodpowiedniejszą formą pracy w oświacie dorosłych. Uczy ona umiejętności słuchania tego, co mówią inni, wzajemnego zrozumienia i wzajemnej wyrozumiałości. Przyzwyczaja do myślenia o innych, gdy się myśli o sobie. W rezultacie budzi poczucie odpowiedzialności wobec innych za to, co się mówi i jak się mówi, a także świadomość tego, że wykształcenie, jako indywidualna własność jednostki, jest czemś w rodzaju rabunku, że istotnie pełnowartościowe życie tylko w społeczności i przez społeczność jest możliwe. Wspólnota pracy może więc odegrać rolę komórki, w której na małą skalę i na pewien okres czasu mogą być wprowadzone na wspólnocie ugruntowane stosunki społeczne.

Możliwość powstania takiej prawdziwej wspólnoty pracy zależy jedynie i wyłącznie od osoby p r z o d o w n i k a: nim żyje ona i on może być powodem jej śmierci. Wiele i to poważnych wymagań należy mu postawić. Musi to być pedagog z powołania, musi odczuwać tę głęboką i cichą radość z rozwoju innych, musi być opanowany przez popęd wewnętrzny do pielęgnowania i pobudzania tego rozwoju. Musi posiadać taką siłę przyciągania, która bezpośrednio daje odczuć innym, że jest to człowiek, któremu można zaufać, że można się od niego uczyć i że można przyjąć jego pomoc na drodze życia. Prowadzący wspólnotę nie powinien jednak dać się zbyt daleko unosić swoim zamiłowaniom pedagogicznym. Musi on tę właściwą sobie siłę przyciągania z czynnika osobistego przenieść na czynnik rzeczowy, na jakieś zadanie, stanowiące grunt objektywny, na którym znajdzie się łącznie ze słuchaczami. Poważna, odpowiedzialna praca nad ważkiem zagadnieniem myślowem jest jednym z czynników, warunkujących życie wspólnoty pracy.

Nie każdy przedmiot nadaje się do omawiania w spólnocie pracy. Na pierwszy plan wysuwają się tu z a g a d n i e n i a ż y c i o w e lub takie, które przez sposób ich traktowania dadzą się do życia zbliżyć. O ważności danego zagadnienia decyduje możność przemyślenia i omówienia go ze wszystkimi uczestnikami na zasadzie ich własnych doświadczeń. Wszystkie ustalone i historyczne wartości kulturalne wymagają u w s p ó ł c z e ś n i a n i a, np. „Faust" Goethego, jako materjał kształcący w oświacie dorosłych, jest wartością, wymagającą pewnego zastrzeżenia: jako przedmiot rozpatrywań filologicznych a nawet estetycznych przedstawia tam znikomą wartość. Dopiero wówczas, gdy się uda obudzić w słuchaczu świadomość, że właściwie on sam coś z Fausta posiada, że tarcia wewnętrzne przedstawione w tym utworze są przeżywane również przez człowieka współczesnego i muszą być przezeń opanowane — tylko

wówczas i w tym zakresie dzieło takie, jak Faust, ma znaczenie dla oświaty dorosłych.

Uniwersytet ludowy powinien różnić się od właściwego uniwersytetu — wyższej szkoły dla uczonych — tem, że uprawia naukę jedynie z punktu widzenia potrzeb życia. Wszelkie więc zajęcia o charakterze naukowym w uniwersytecie ludowym muszą mieć na względzie życie. Nie należy jednak przez to rozumieć, że wiedza ma bezpośrednio służyć praktycznej stronie życia (byłoby to niewłaściwe zacieśnienie), lecz ująć w tem znaczeniu, że należy zawsze kłaść nacisk na to, co ludzkie, a więc na to, co jest zawsze współczesne — na aktualne z człowiekiem związane zagadnienia. Znajdują się one w każdej gałęzi nauki, ale przeciętny uczony przeważnie mało się niemi interesuje. Rozumie się, że takie traktowanie wiedzy mogłoby być wyrazem naukowego ubóstwa. Przeciwnie, prowadzący wspólnotę pracy musi swój temat całkowicie opanować pod względem naukowym i tylko gruntowna wiedza pozwoli mu wyrzec się naukowego abstrakcyjnego traktowania.

Przy omawianiu jakiegokolwiek zagadnienia życiowego w wspólnocie pracy, przodownik będzie się zawsze poczuwał do obowiązku ujawnienia swych poglądów i przekonań. Powinien to uczynić z całą jasnością i rzetelnością, lecz nigdy w takim tonie, jakgdyby chciał przekonać innych o słuszności swych poglądów. Prawdziwy wychowawca jest ogrodnikiem i nie będzie chciał przekształcać róży w lilję, będzie tylko czuwał, ażeby zarówno lilja, jak róża osiągnęły swój pełny rozwój i wypełniły, właściwe sobie zadania swego istnienia. Jedynie z takich założeń wychodząc, można najróżnorodniejszych ludzi, spotykających się we wspólnocie pracy, spoić w istotną wspólnotę — w „pedagogiczny kosmos", gdzie każdy, jako konieczna cząstka całości, zależnie od swych sił i uzdolnień posiada swoje miejsce, gdzie każdy z całą swobodą może odpowiedzieć stawianym mu wymaganiom i we

wszystkiem, co mówi i myśli, czuje się odpowiedzialnym za innych i za całość.

Urzeczywistnienie wspólnoty pracy jest trudne nawet wówczas, gdy na czele stoi odpowiedni przodownik. Życie jej i rozwój wymaga czasu i przestrzeni. W wieczornych uniwersytetach ludowych, w których uczestnicy spędzają razem co najwyżej dwa razy tygodniowo po parę godzin, wspólnota pracy da się wytworzyć tylko w wyjątkowo sprzyjających okolicznościach i to w nielicznych szczęśliwych momentach. W chwili takiej może jednak zrodzić się taka siła, która istotę wewnętrzną tej lub innej jednostki raz na zawsze przekształci. Z tego względu tego typu pracy nie można lekceważyć. Lecz owocniejszą, o większych możliwościach formą pracy oświatowej jest internat, gdzie uczniowie w ciągu całych miesięcy przebywają razem z nauczycielem, nietylko w czasie godzin lekcyjnych, lecz również współżyją z nim w ciągu całego dnia. W Niemczech posiadamy internaty dwóch typów — uniwersytet ludowy wiejski typu internatowego i internat miejski.

Uniwersytet ludowy wiejski jest naśladownictwem duńskich uniwersytetów ludowych i stara się osiągnąć wśród uczniów pewną socjalną jednolitość. Mamy więc uniwersytety ludowe robotnicze i chłopskie. Niemcy posiadają ich obecnie około 40 (Danja ponad 90). Wszędzie tam, gdzie panuje w nich właściwa ideologja pedagogiczna, działalność ich jest zbawienna. Drugim typem jest internat miejski. Podczas gdy większość uniwersytetów ludowych wiejskich jest położona na wsi (często w starych zamkach), internaty miejskie, jak na to wskazuje sama nazwa, znajdują się w wielkich miastach. Powstały one z inicjatywy Gertrudy Hermes, która pierwszą próbę tego typu pracy oświatowej podjęła w Lipsku. Jak powstaje internat tego rodzaju? Dziesięciu do piętnastu młodych ludzi, przeważnie robotników, wynajmuje mieszkanie, składające się z szeregu sypialni i jednego większego pokoju, który służy na zebrania towarzyskie i jako jadalnia. Czynsz, a także środki spożywcze opłaca się ze wspólnej kasy, również daje się utrzymanie gospodyni, której głównem zajęciem jest przygotowywanie posiłków. W ciągu dnia każdy idzie do swojej pracy, następnie wszyscy schodzą się na wspólny posiłek i spędzają trzy wieczory tygodniowo we wspólnocie pracy, prowadzonej przez studenta, który również mieszka i współżyje z nimi w internacie. Zapłatę otrzymuje on bądź od jakiejś organizacji oświatowej, bądź z Ludowego Uniwersytetu. Urządzenie internatu — łóżka i inne umeblowanie — musi być także dostarczone do użytkowania przez zasobniejszą finansowo instytucję. Nauczyciel i uczniowie zobowiązują się przebyć razem cały rok. Internat miejski posiada szereg lepszych stron od uniwersytetu ludowego wiejskiego: uczestnicy nie są przenoszeni na jakąś wysepkę odświętnej pracy umysłowej, a pozostają w swem środowisku pracy. Nauczanie jest w tych warunkach ściśle związane z konkretną sytuacją życiową danej jednostki i nabiera przez to większego ugruntowania i przystosowania do życia. Pozatem wszystkie najbardziej aktualne problemy współczesnego życia wielkomiejskiego mogą być bezpośrednio wyjaśnione. W miejskich internatowych uniwersytetach ludowych należy wciąż wywierać specjalny nacisk i pracować nad tem, ażeby zawodowa praca uczniów nie stawała się im obca i aby nie zatracili do niej powrotnej drogi; trzeba wciąż czuwać nad tem, aby nie nabrali przekonania, że nie są przeznaczeni do zwykłej roboty, lecz do czegoś lepszego. Wreszcie, i jest to wzgląd niemałej wagi, internat miejski dla całej dzielnicy, w której się znajduje, może stać się ośrodkiem oświatowym. Każdy z jego członków posiada nazewnątrz swoich znajomych i przyjaciół, których może zachęcić do brania udziału w odczytach, wieczorach dyskusyjnych i obchodach.

Tyle da się powiedzieć pokrótce o idei i metodzie oświaty dorosłych. Oświata dorosłych? My, Niemcy, dajemy pierwszeństwo określeniu — oświata ludowa. Zaznaczamy przez to, że prawdziwa oświata jest zawsze sprawą społeczną. Być może pojęcie to zawiera poza tem pierwiastek polityczny w szerszem znaczeniu. My, Niemcy, wciąż jeszcze nie mamy poczucia, że jesteśmy narodem. Według mego przekonania, należy zdać sobie dokładnie sprawę z tego czynnika w ideologji niemieckiej oświaty ludowej, ażeby całkowicie zrozumieć metodę, stosowaną we wspólnotach pracy. I być może, że ze względu na to, wspólnota pracy nie posiada tego samego znaczenia dla Anglików co dla nas Niemców, gdyż oni są już tem, czem my dopiero być chcemy. Błędnem byłoby jednak przypuszczenie, że wspólnota pracy chce pielęgnować nacjonalizm. Istotę jej stanowi dążność do nawiązania takiego porozumienia między różniącymi się od siebie ludźmi, które każdemu pozwoli być sobą, które w każdym uszanuje niezależnego człowieka, a które jednocześnie będzie rozwijało w każdym świadomość tego, że nikt sam dla siebie nie istnieje. Jeżeli więc wspólnota pracy służy wychowaniu narodowemu to takiemu, które w każdej chwili może stać się wychowaniem międzynarodowem, gdyż jak poszczególni ludzie we wspólnocie pracy, tak do siebie mogą i powinny ustosunkować się narody.

Dr. W. FLITNER
Prof. pedag. uniw. hambursk., członek Niem. Inst. Ośw. Dorosł. — Niemcy

KIERUNEK EKSTENSYWNY A INTENSYWNY W OŚWIACIE DOROSŁYCH

Komitet Organizacyjny tej pierwszej Wszechświatowej Konferencji powierzył mi zreferowanie zagadnienia ekstensywnej i instensywnej pracy oświatowej, jako dwóch przeciwstawnych sobie kierunków.

Wyróżniliśmy je w Niemczech w naszych rozważaniach powojennych przedewszystkiem dla rozgraniczenia dwóch metod pracy. Z tym sporem o metodę wiąże się jednak również spór, dotyczący ogólnych zadań oświaty dorosłych i związanych z tem poglądów. W referacie można więc uczynić próbę zobrazowania problemów i idej, jakie w Niemczech w niezależnej oświacie dorosłych w ciągu ostatniego dziesięciolecia były przedmiotem rozważań.

Jaskrawemi przykładami pracy oświatowej wyłącznie ekstensywnej są popularne odczyty naukowe i taka działalność bibljoteczna, która ogranicza się do wypożyczania książek. Miarą wyników pracy tego typu jest liczba odczytów

oraz ich uczestników lub też cyfra wypożyczonych książek. Przykłady intensywnej działalności oświatowej widzimy w internatowych uniwersytetach ludowych krajów północnych i angielskich klasach tutorjalnych.

Przeciwko pracy oświatowej wyłącznie ekstensywnej wysuwany jest zarzut, że nie ma ona nic wspólnego z wychowywaniem lub kształceniem, mającem na względzie przedewszystkiem dobro jednostki; należy ją raczej uznać za działalność kulturalno - polityczną. Celem jej jest zaopatrzenie w krótkim okresie czasu całych ugrupowań ludzkich w pewien zasób pojęć i myśli, rozpowszechnienie ich nie wynika jednak z potrzeb tych ludzi, lecz jest pożądane ze względów natury gospodarczej, politycznej lub społecznej. Takie ujęcie samo w sobie nie może budzić zastrzeżeń. W życiu narodów powtarzają się bowiem wciąż sytuacje, w których duże znaczenie mieć może zaznajomienie, choćby powierzchowne, całych ugrupowań ludzkich — poszczególnej warstwy lub klasy, całego narodu wreszcie z określonym zasobem myśli i poglądów. Współczesna polityka nie może wprost istnieć bez opinji ogółu; ważnem więc jest dla niej urobienie tej opinji, a dopiero na drugim planie stoi troska, aby opinja ta była w zgodzie z osobistem życiem każdego i miała punkt oparcia w głębi jego istoty wewnętrznej. Dotyczy to również całej masy wiadomości, których rozpowszechnienie jest niekiedy nawet natychmiast potrzebne z punktu widzenia gospodarczego, technicznego lub politycznego. Dla celu, któremu służą, jest częstokroć zupełnie obojętne, czy obchodzą one lub nie danego człowieka, czy oddziaływują nań wychowawczo lub kształcąco. Przykładem z czasów najnowszych jest pouczanie w szkołach o ruchu ulicznym. Jeszcze bardziej problematyczne jest ekstensywne nauczanie, wprowadzone w czasie wojny u wszystkich prawie narodów. Wykazało ono dobitnie, jak założenia polityczne potrafiły przeciwstawić się, nie cofając się nawet przed fałszem, wszelkim wymaganiom naprawdę

kształcącego nauczania. Zmiana ustroju politycznego w Rosji wywołała potrzebę zastosowania na wielką skalę takiej ekstensywnej działalności w dziedzinie politycznej a także gospodarczej. Wprawdzie we wszystkich tych poczynaniach chciano osiągnąć jedynie rezultaty doraźne, właśnie pod względem politycznym, gdyż dla polityki skutki doraźne są zawsze najważniejsze.

Takie ujęcie celu oddziaływania z punktu widzenia wychowawczego może być tolerowane, o ile nie dąży do czegoś nienormalnego, zdaje sobie sprawę z zakresu swego działania i ogranicza się do środków sobie właściwych. Jedynie bardzo proste pojęcia mogą stać się dobrem powszechnem na drodze pracy ekstensywnej, takie, które dadzą się wypowiedzieć w kilku zdaniach i które w takiem ujęciu będą na tyle zrozumiałe dla każdego, aby mogły cel swój osiągnąć. To, co ma być na tej drodze przekazywane innym, musi nadawać się do wypowiedzenia w stylu plakatowym. Nie wszystko jednak może być w ten sposób rozpowszechniane: ani arcydzieła poezji, ani ciąg myśli filozoficznej, ani też teorja ewolucji Darwina, a także mądrość poglądu na życie Goethego nie nadają się do tego zupełnie.

Dawna oświata niezależna skłaniała się jednak do innego mniemania. Za punkt wyjścia przyjmowała ona mylne założenia, że proces wychowywania i kształcenia polega na przyswojeniu przez ogół pewnych kanonów wiedzy. Przeto w popularnych wykładach podawano wyniki badań naukowych w tem przeświadczeniu, że dadzą one słuchaczom wyrobienie myślowe. Przypuszczano, że wykształcenie estetyczne można osiągnąć przez koncerty ludowe, objaśnianie obrazów świetlnych, oprowadzanie po muzeach, uczęszczanie bez żadnego wyboru na sztuki teatralne i wieczornice ludowe — w rzeczywistości zaś udostępniano tylko pewne wrażenia i zapatrywania. Spodziewano się również, że samo czytanie

wielu książek, a więc zaznajomienie z ich treścią, da wyniki kształcące.

Taka praca ekstensywna sama przez się nie mogła jednak oddziaływać wychowawczo. Oddziaływać wychowawczo można tylko wówczas — tak mówiła krytyka — gdy się działa bez pośpiechu i gdy się traktuje ludzi, na których chce się oddziaływać, jako aktywne, niezależne osobowości, którym nie wolno udzielać dóbr duchowych bez reakcji z ich strony, bez nawiązania do ich własnej wytwórczości duchowej i pobudzenia jej do dalszego rozwoju. Jeżeli stosunek do człowieka jest inny, znaczy to, że nie dba się o wychowywanie, czyli danie pełnowartościowego materjału i podniesienie kultury duchowej tego poszczególnego człowieka. W tym wypadku, gdy się stawia na pierwszym planie propagandę określonych poglądów, nieuchronnie musi się zatracić wszelki wpływ wychowawczy. Nie o to przecież chodzi, aby ludzie dzielili się jakąś myślą z innymi, np. powtarzając ją mechanicznie, lecz żeby ją zdobywali własną pracą wewnętrzną, z własnej potrzeby i za własną świadomą zgodą. Ze względu na to ekstensywna działalność może tylko oddawać usługi pomocnicze właściwej pracy oświatowej, sama zaś nie może być nigdy właściwem oddziaływaniem wychowawczem. Właściwa oświata może się posługiwać i prasą, i kinem, i radjem, i uczęszczaniem na odczyty i t. p., lecz nie może być przez nie zastąpiona. Właściwa oświata przyjmuje za punkt wyjścia rzeczywiście istniejące możliwości oraz zainteresowania i wobec tego musi być i n d y w i d u a l i z o w a n a. Właściwa oświata każe uczącemu się być czynnie do niej ustosunkowanym i czeka na oddźwięk z jego strony, pozostawia czasowi swe oddziaływanie i daje możność, aby osobiste zetknięcie nauczyciela i słuchacza wywarło wielostronny wzajemny wpływ. Taką oświatę określono jako „intensywną".

Nawet tam, gdzie kulturalno - polityczne cele stoją na pierwszym planie, z konieczności doprowadzą one do metody intensywnej, o ile chce się otrzymać trwałe rezultaty. Wszelka praca oświatowa na usługach cechów rzemieślniczych, organizacyj zawodowych lub partyj politycznych wykazała na zasadzie doświadczeń, że urzeczywistnienie jej celu — narastanie warstwy przodowniczej — tylko wówczas jest zapewnione, kiedy jest ona zrozumiana i przyjęta przez czynnie ustosunkowane, samodzielne jednostki. Słusznie więc młody ruch robotniczy prowadzi swą pracę oświatową metodą intensywną, t. j. nietylko propagandową i mechaniczną, lecz jednocześnie wychowawczą. Wiedza, która pod względem politycznym ma mieć trwałą wartość, musi wypływać ze swobodnego, samodzielnego rozumowania. Może to być osiągnięte jedynie wówczas, gdy stale umożliwia się wypowiadanie i udzielanie odpowiedzi innym i na tem buduje się nauczanie; gdy nauczyciel ma możność bezpośredniego przeciwstawienia swej własnej postawy duchowej powierzchownemu przyswajaniu myśli i wszelkiemu frazesowi — a więc jedynie wówczas, gdy zwraca się do jednostki.

II.

W związku z tą walką o stosowanie w pracy oświatowej metody ekstensywnej lub intensywnej, a więc o pedagogiczne wytyczne oświaty dorosłych, powstała w Niemczech inna dyskusja. Nie dotyczy już ona zagadnienia — wychowywanie czy propaganda — lecz zajmuje się rozpatrywaniem samej i s t o t y poglądów pedagogicznych. Treść tej dyskusji, choć nie wiąże się ściśle z dzisiejszym tematem, może obudzić ogólniejsze zainteresowanie nawet poza obrębem niemieckiej oświaty ludowej. Ze względu na to chcę przedstawić sprawozdanie z jej przebiegu w tym referacie.

Mamy tu również do czynienia z dwoma ugrupowaniami, lecz tym razem wśród zwolenników metody intensywnej: jedno z nich hołduje przekazanemu przez tradycję poglądowi na wychowanie i kształcenie, drugie zaś ujmuje te zagadnienia w myśl założeń nowoczesnego kierunku pedagogicznego.

Pierwsze — owo tradycyjne ujęcie — opiera się na bardzo różnorodnych przesłankach.

Przedewszystkiem należy tu wymienić pojęcie w y k s z t a ł c e n i a o g ó l n e g o, które wytworzyło się za czasów Goethego i było urzeczywistniane przez ówczesną arystokrację umysłową. Dzisiaj ogranicza się ono do wymagania od człowieka wykształconego rozległej wiedzy, obejmującej całą ludzkość we wszelkich dziedzinach jej życia, aby nic ludzkiego nie było mu obce; wiedzy — którąby w jednako harmonijnym stopniu obejmowała zarówno stronę przyrodniczą, jak historyczną, doświadczalną i abstrakcyjną. Humboldt i Goethe w drugiej połowie swego życia dążyli do osiągnięcia takiego właśnie zakresu wiedzy, nie uważając tego jednak za ostatnie słowo wykształcenia. Oświata ludowa od tak pojętego ideału przejęła kult dla wiedzy, dla wiadomości naukowych i ich powszechnej użyteczności.

Drugą przesłankę stanowiły poglądy doby O ś w i e c e n i a. Każdemu należy umożliwić taki rozwój umysłowy, aby był zdolny posługiwać się przyrodzonym rozumem, aby osiągnął dojrzałość umysłową, uczył się wyzwalać z pod autorytetu kościoła, państwa, swego stanu, wreszcie aby mógł pokierować własnem życiem.

Trzecią przesłankę — znamienną dla dawnej oświaty ludowej — stanowił m o t y w m a t e r j a l i s t y c z n y. Polegał on na przekonaniu, że wiedza daje potęgę, że znajomość przyrody i stosunków społecznych daje człowiekowi możność opanowania przyrody i społeczeństwa, a także wyzwala go od nędzy życiowej i rozwiązuje zagadnienia socjalne.

Działały więc trzy motywy: człowiek wykształcony, dzięki wiedzy, którą posiada, wznosi się ponad swą ciasnotę patrzenia i osiąga wszechstronność umysłową. Wiedza, oświecając, wyswobadza od opieki i zależności. Wiedza techniczno - przyrodnicza i ekonomiczno - socjalna łagodzi nędzę życiową.

Z motywów tych zrodził się zapał, z jakim ruchliwsze jednostki z pośród uciśnionych przez warunki życiowe podjęły swe amatorskie studja naukowe i literackie. W studjach tych przejawia się patos wyzwoleńczy. Wieleż nocnych lampek w ciągu stulecia prawie paliło się na poddaszach, przyświecając jakiemuś robotnikowi lub skromnemu urzędnikowi, studjującemu tam „swojego" Darwina, Marksa, lub nawet Kanta. Na tej drodze w obecnem społeczeństwie powstał cały zastęp samouków — prawowiernych wyznawców nauki. Z drugiej zaś strony u t. zw. inteligencji zrodziła się dążność udostępnienia swego dorobku kulturalnego jak największej liczbie ludzi. Na tym zespole przesłanek budowano więc oświatę dorosłych, początkowo stosując metodę ekstensywną, obecnie zaś zapomocą intensywnych środków oddziaływania.

Dopiero dwa ostatnie pokolenia na zasadzie własnych przeżyć ustosunkowały się krytycznie do tych motywów pracy oświatowej. Zwątpiono w wartość życiową wyższego wykształcenia humanistycznego. Wątpliwości nielicznego grona pedagogów i młodzieży z czasów przedwojennych (np. „Ruch Młodych") znalazły potwierdzenie w latach wojny, gdy inteligencja we wszystkich krajach zawiodła pokładane w niej nadzieje. Okazała się wprawdzie bardziej wrażliwa duchowo, ulegała jednak łatwiej dezorjentacji wewnętrznej, niż większość z pośród duchowo biernych warstw, z których praktycznem wykształceniem życiowem inteligent miał możność zapoznać się zbliska w okopach. Jednocześnie

z tą krytyką wzrastała w środowiskach robotniczych nieufność do oświaty. Pewien wpływ wywarła również krytyka humanistycznego wykształcenia w duchu Kierkegaarda i Dostojewskiego, jak również przewrót w dziedzinie sztuki. Zerwano w niej z zasadami klasycznej estetyki i odrzucając czczą ornamentykę, przystąpiono do nadawania celowych kształtów przedmiotom naszego codziennego otoczenia.

Zasługuje wreszcie na podkreślenie, że w całej zachodnio-europejskiej kulturze obudziło się ponownie poczucie granic oświaty, jak również zrozumienie dziecinnej, a destrukcyjnej roli, jaką odgrywał racjonalizm w kształtowaniu życia. Nowoczesny racjonalizm został więc znów podporządkowany duchowemu irracjonalistycznemu pojmowaniu życia.

Na zasadzie tych przewartościowań nowy kierunek wychowawczy, przedewszystkiem w oświacie dorosłych, przyjmuje dla swej działalności zupełnie inne punkty wyjścia.

1. Działalność oświatowa nie może polegać na prostem udzielaniu warstwom nieoświeconym wykształcenia, właściwego elicie umysłowej. Należy również zaniechać oceniania wykształcenia według skali, nadającej się jedynie dla jakiegoś poszczególnego, określonego środowiska. Ideał człowieka wszechstronnie wykształconego, posiadającego duży zasób wiadomości, nie może być miarodajny dla kształcenia robotników, chłopów lub też nowoczesnego wielkomiejskiego mieszczaństwa. Każdy natomiast, zależnie od środowiska, z którego pochodzi, zależnie od roli historycznej, jaką ono spełnia, powinien być wychowywany *dla swoich zadań życiowych*. Robotnik przemysłowy — aby miał większą wartość dla swojego środowiska, chłop — aby odpowiadał wymaganiom współczesnej wsi, lekarz, prawnik, nauczyciel — aby byli rzeczywiście posłannikami swego zawodu w całokształcie kultury narodowej.

Jeżeli dążymy do takiego celu, w takim razie np. w oświacie dorosłych należy pracę zróżnicować. Poszczególne

środowiska w różnych okresach czasu mają każdorazowo inne potrzeby. Kształcenie umysłu z tych właśnie potrzeb powinno wyrastać. Zarówno zakładanie odrębnych szkół internatowych dla ludności wsi i miasta, jak również wydzielanie w uniwersytetach ludowych wieczornych mniejszych zespołów dla młodocianych, kobiet, rzemieślników — wszystko to zdaje się dowodzić, że potrzeby życia w pracy oświatowej doszły do głosu.

2. Praca oświatowa nie może być jednostronną, t. j. służyć wyłącznie nauczaniu, pojętemu jako udzielanie gotowej, przez naukę dostarczanej wiedzy. Dąży ona do urzeczywistnienia całokształtu swych założeń wychowawczych, przyczem wiedza i nauczanie stanowią zaledwie cząstkę tego całokształtu. Nowoczesna oświata ludowa bierze pod uwagę całość warunków życiowych danego człowieka i zapytuje, jaki jest całokształt jego potrzeb? Nie poprzestaje na tych, które on sam zgłosi, lecz stara się dociec, co jest jego najgłębszą prawdziwą potrzebą.

Okazuje się, że poza potrzebą wiedzy naukowej istnieje głęboka rozterka wewnętrzna, która przez żadną „uczoność" nie da się zaspokoić. Konieczną tu jest pomoc praktyczna do zrozumienia i wyjaśnienia rzeczywistości życiowej i jej zadań. Zbadanie istotnych duchowych potrzeb ludzkich ujawni u każdego tę rozterkę życiową. Jest ona wyrazem przejściowego charakteru epoki, w której żyjemy. Człowiek współczesny, choć jest on nawet pozornie opanowany i pogodny, żyje istotnie w najgłębszej niepewności. Jest ona całkowicie zrozumiałą wobec faktu, że tysiącletni porządek rzeczy w kulturze zachodniej został całkowicie odwrócony. Wciąż jeszcze przetrawiamy to, co stworzyli nasi przodkowie w zakresie uczuć, form, symbolów, jakkolwiek warunki, w których się znajdujemy, stawiają zupełnie inne wymagania, a temu dawne formy niecałkowicie już odpowiadają. Pod względem gospodarczym żyjemy w świecie uprzemysłowienia, pod względem prawnym i socjalnym — swobody indywidualnej, pod względem religijnym

wreszcie — rozbicia jedności kościelnej. Nowe warunki nie zostały jeszcze opanowane, nie mają one swego odpowiednika w obyczajach i zorganizowaniu życia. Każdy ponosi skutki tego krytycznego stanu rzeczy, a uzewnętrznia się to w rozterce duchowej tych, którzy po oświatę przychodzą. Jeżeli pracę oświatową ożywią nowe poglądy, wówczas rozterka ta będzie rozpoznana, a dany osobnik zostanie doprowadzony do uświadomienia sobie swoich istotnych potrzeb i tem samem uwolni się go od błędnego ich pojmowania. To fałszywe rozumienie własnych potrzeb wynikało z poważania, jakiem otaczano tradycyjne wyższe wykształcenie. Dawało to możność łatwego wmówienia każdemu, że trzeba być człowiekiem uczonym, intelektualnie uzbrojonym, aby ostać się duchowo w codziennej walce.

Nowoczesna oświata będzie starała się okazać taką pomoc, która rzeczywiście stanie się użyteczna dla zachowania wśród rozterki życia współczesnego wewnętrznej równowagi. Oczywiście da się to osiągnąć o tyle, o ile na drodze pedagogicznej takiej pomocy można wogóle udzielić. Wprawdzie pomoc ta będzie również wymagała nauczania o życiu. Będzie to jednak nauczanie w pojęciu grundtwigowskiem — wyrobienie na zasadzie własnych doświadczeń poglądu na życie, na zadania życiowe, w których spełnianiu samemu się uczestniczy. Poprzez te zadania jesteśmy związani z innymi ludźmi, z tymi, z którymi będziemy je wspólnie rozważali. Nauczanie takie będzie miało zupełnie inny cel, niż nauczanie młodzieży i wykształcenie uczonego.

Kształcenie młodzieży ma za zadanie wprowadzić w pewien całokształt wiedzy w elementarnym zakresie. Ma ono swe uzasadnienie dopiero w dalszem życiu. Daje przygotowanie do wykształcenia zawodowego i doświadczeń życiowych, które przyniesie wiek dojrzały. W wypadku, gdy oświata dorosłych prowadzi nauczanie elementarne, odrabia ona zastępczo to, czego zaniedbano dopełnić we właściwym czasie. Taka praca

może mieć również swoje znaczenie, ale nie jest to właściwa działalność oświaty ludowej.

Właściwa praca oświatowa nie jest nastawiona na przyszłość, lecz na t e r a ź n i e j s z o ś ć. Służy ona współczesnemu życiu i jego zadaniom. Codziennym sprawdzianem jej wartości jest zrozumienie wymagań życia, organizacja i dopływ sił do ich spełniania. I choć myśl w trakcie tej pracy odbiega niekiedy w przestrzeń lub odpoczywa — są to epizody wobec innego zadania — przy tem wnikaniu w teraźniejszość życia poddanie się umysłu pewnej dyscyplinie.

Obok tak pojętego kształcenia umysłowego nowoczesna oświata stawia równorzędnie kształcenie umiejętności. Obecne, inne niż dawniej, warunki życia wymagają od człowieka współczesnego takich umiejętności, które nie są w dostatecznej mierze uwzględniane ani w nauczaniu młodzieży, ani w kształceniu zawodowem. Intensywna praca oświatowa nie gardzi praktycznością. Jest to jednak praktyczność, niemająca nic wspólnego z wykształceniem zawodowem. Troskę o to ostatnie pozostawia ona właściwym czynnikom. Może tu być mowa tylko o praktyczności, podporządkowanej wartościom duchowym. Związane z nią umiejętności mają zastosowanie w społecznej dziedzinie życia — kultura mieszkań, higjena, pielęgnowanie i wychowanie dzieci, branie udziału w życiu politycznem i zawodowem. Umiejętności te dopomagają do lepszego opanowania zadań otaczającego świata. Nie ograniczają się one bynajmniej do pełnienia obowiązków zawodowych, tembardziej, że wielu ludzi, pracując zarobkowo, nie posiada jednak żadnego zawodu. Przytem zakres pracy zawodowej przez jej podział i racjonalizację został tak zwężony, że nie zaspakaja ona chęci służenia innym, działania i tworzenia. Tem ważniejszą rolę odgrywa ta inna dziedzina pracy na usługach zrzeszeń rzemieślniczych, spółdzielczych, organizacyj politycznych, opieki społecznej lub dobroczynnych. W tej nad-

wyżce pracy, podjętej dobrowolnie, jedynie z powołania, oświata dorosłych będzie kształciła życiowo. Mogą w niej być zastosowane tylko takie umiejętności, które wypływają z określonych przekonań. Przyswajanie umiejętności w atmosferze, jaka panuje w pracy oświatowej, ma zupełnie inną wartość, aniżeli czysto techniczne szkolenie, na którem odbija się przypadkowość poglądów codziennego życia. Poza temi dwiema dziedzinami pracy pozostaje jeszcze czas wolny od zajęć. Ani współczesne środowisko miejskie, ani zanikająca kultura chłopska nie wytworzyły takich urządzeń rozrywkowych, któreby odpowiadały rytmowi współczesnego życia, a dając zadowolenie i odświeżenie po pracy, posiadałyby jednak określoną organizację i wartość duchową. Nasz sport stoi pod względem technicznym jak najlepiej, ale jego strona towarzyska jest częstokroć zupełnie bezduszna. Należy więc wywrzeć odpowiedni wpływ na organizacje sportowe, radjo, kino, teatr, na towarzyskie obcowanie ludzi, kółka muzyczne, dramatyczne i inne. Nauczanie teoretyczne powinno posiadać również możliwie towarzyski charakter i należy pamiętać o tem, że jest to jedna z form spędzania wolnego czasu.

Celem wszystkich poczynań nowego kierunku oświatowego jest więc kształcenie ludzi, mocno związanych z życiem, nie zaś — dziwaków, którzy, niezależnie od tego czy pracują w piekarni, czy w fabryce, swój czas wolny od zajęć wypełniają studjami Platona lub zamiłowaniem do botaniki.

Celem naszej pracy musi być człowiek, który sam sobie i swym współtowarzyszom może okazać pomoc w dziedzinie umysłowej, moralnej, jak również w zakresie umiejętności. Człowiek, który bierze śmiało bezpośredni udział w życiu, który innym może przodować i odgrywa czynną rolę w życiu publicznem.

Rezultatem dawnej pracy oświatowej było przeważnie doprowadzenie człowieka nieoświeconego do tego, że przeżuwał coś niecoś z wykształcenia innych. Nowa oświata ludowa natomiast rozwija w nim takie możliwości i treść wewnętrzną, przy pomocy których jest on zdolny własnemi siłami zorganizować swe życie.

3. Różnica polega jeszcze na tem, że nowoczesna oświata odrzuciła wyznawaną w dawnej pracy oświatowej, naiwną zasadę neutralności w stosunku do zagadnień politycznych i światopoglądowych. Kierunek stojący na gruncie t. zw. naukowego światopoglądu uważał swą działalność za neutralną i objektywną; zagadnienia, które nie dawały się traktować w ten sposób, były pomijane. W rezultacie musiały więc być pominięte wszystkie te zagadnienia, w imię których toczy się walka, a właśnie one odgrywają decydującą rolę w rozbudowie naszego życia. Zajęcie takiego stanowiska przez oświatę neutralną spowodowało rozbudowę przeciwstawiającego się jej kierunku wyznaniowego i marksowsko-wolnomyślicielskiego. Każdy z nich walczył o dusze ludzkie i wierzył w swe zwycięstwo nad innemi.

Nowoczesna oświata odrzuciła zasadę neutralności. Jest ona świadoma tego, że tylko z poglądów inne poglądy mogą się kształtować. Zagadnienia sporne, decydujące uważa ona za najważniejszą treść pracy oświatowej. Uznaje całkowicie działalność oświatową, prowadzoną przez ugrupowanie o określonym światopoglądzie (np. katolicki, protestancki, humanistyczno - mieszczański, marksowski, wolnomyślicielski), stawia jednak jako warunek, aby założenia pedagogiczne w pracy ich stały na pierwszym planie, aby panowała w niej istotnie pedagogiczna ideologja, która prowadzi do prawdziwej samopomocy. Do takiej samopomocy należy dzisiaj zrozumienie i poszanowanie dla poglądów i dążeń ugrupowań o odmiennym światopoglądzie, jak również zdobycie umiejętności współdziałania z ludźmi o innych przekonaniach.

Zetknięcie ze sobą ludzi o różnych zapatrywaniach jest u współczesnych narodów najważniejszym środkiem kształcenia dorosłych. Różnie zorjentowani przekonaniowo ludzie, ze swemi różnemi tradycjami, formami życia, celami, do których dążą, muszą jednak współżyć ze sobą w jednym narodzie; powinni więc prowadzić walkę, jaka toczy się między nimi, w sposób rycerski, chrześcijański, humanitarny. Muszą odnosić się do siebie z poszanowaniem i uznawać się za jeden naród. Dawna oświata neutralna, w zmienionej jednak postaci, posiada więc i dzisiaj swe znaczenie obok pracy, prowadzonej w myśl określonych założeń politycznych lub światopoglądowych. Uzupełnia ona tę, skrępowaną innemi czynnikami działalność, umożliwiając walkę duchową między różnemi kierunkami, nie poto jednak by ją teoretycznie rozstrzygać, lecz by poza nią wyprowadzić.

Dążeniem niezależnej oświaty ludowej jest, aby spotykali się ze sobą ludzie różnych zawodów, warstw, klas i urzędów. Aby ci, których tak wiele dzieli, mieli sposobność dania dowodów swej wzajemnej życzliwości. Aby mogli zaprawiać się do współdziałania, nie zatracając jednak swych własnych przekonań. Przeciwnie, powinni zachować wśród najcięższych doświadczeń życiowych te różniące ich od innych poglądy i w ten sposób wcielać w życie istotną religję, istotny humanitaryzm i solidarność; powinni dążyć do tego, aby stać się narodem, aby stać się wzajemnie podtrzymującym się zespołem ludzi. W myśl tych założeń pojęcie „oświata ludowa" zmieniła swe znaczenie. Zamiast popularyzowania wiedzy należy właściwą każdemu środowisku oświatę podnieść do poziomu kształcenia ludzi w pełnem tego słowa znaczeniu. Takie pogłębienie ideologji pozwala rozszerzyć na cały naród te wartości, które oddziaływują na nasze życie społeczne i duchowe.

W czasach, w których żyjemy, nietylko więź narodowa stanowi łącznik między ludźmi. Łączność między nimi nie

ogranicza się również do ponadnacjonalnego związku w obrębie kościoła. Jesteśmy zmuszeni dążyć do porozumienia i współdziałać z obcemi dla nas tradycjami, sposobem myślenia, z obcemi środowiskami. Współdziałanie to nie ogranicza się do narodu, kościoła i ugrupowań, związanych wspólnym interesem. Do zadań oświaty należy również odbudowa świata, rozdartego przez kapitalizm, oświecenie, technikę i imperjalizm. Dokonać się ona może przy współdziałaniu środowisk o ideologji przyszłościowej.

Ze względu na to dzisiejsza oświata dorosłych musi wytworzyć n o w ą formę współpracy międzynarodowej. Potrzeba tu jednak czegoś więcej niż formalnej chęci porozumienia i zwykłej dobrej woli. Współpraca międzynarodowa niedomaga wówczas, gdy się lekceważy odrębności, istniejące w poszczególnych środowiskach, gdy się podejrzewa o złą wolę tych, którzy w rzeczywistości różnią się w swych tradycjach, zadaniach życiowych i poglądach. Nie trudno jest nawiązać porozumienie z temi warstwami innego narodu, które wyzwoliły się od właściwości psychiki narodowej. Przyjmując abstrakcyjność uniwersalnego sposobu myślenia i odczuwania, nie traktują one poważnie rzeczywistych odrębności, potrzeb życiowych i zadań poszczególnych środowisk.

Współpraca międzynarodowa w dziedzinie wychowawczej ułatwiła sobie zbytnio swe zadanie, co jest zresztą zjawiskiem dość powszechnem na tym terenie. Zastosowano tu poniekąd ideę neutralności dawnej pracy oświatowej: porozumienie opierano na ogólnie uznawanych, a pozbawionych treści ideałach. Pomijano natomiast wszystko to, co mogło wywołać różnicę zdań. Takie porozumienie zawiedzie zawsze w razie poważniejszego konfliktu. Potrzebna jest tak szeroko pojęta oświata narodowa, aby rozumiała i szanowała to, co różne od nas, to co swoje i to, co obce, bez upodabniania się do innych, lub wymagania od nich takiego upodobnienia.

Uznanie tych różnic ma na celu urzeczywistnienie idei ludzkości, chrześćjaństwa, i solidaryzmu w umiejętności współdziałania, która od każdego wymaga ofiary — zrozumienia odrębności innych — pozwalając zachować każdemu własną postać, sposób myślenia, czucia i sposób życia.

Musimy uświadomić sobie jak głęboką, w najdrobniejszych nawet przejawach, jest przepaść duchowa, dzieląca narody, jeżeli chcemy naprawdę nawiązać między niemi porozumienie i współdziałanie. Będą one wówczas trwalsze i bardziej twórcze duchowo, niż wszystko to, co w tej dobie państw narodowościowych osiągnęliśmy. Oby ten Wszechświatowy Związek w dziedzinie oświaty dorosłych stał się wykładnikiem tak pojętej nowej ideologji oświatowej.

SPIS TREŚCI